

ÇOCUĞUN DİL GELİŞİMİNDE FONOLOJİK DUYARLILIĞIN (SESBİLGİSEL DUYARLILIĞIN) KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Uzm. Ebru AKTANI

Prof. Dr. Ayla OKTAY**

Araştırmada, farklı Alfabe sel Yazı Sistemlerine sahip olan Türkçe ve İngilizcenin dil ve yazı sistemlerinin özelliklerinin, çocukların fonolojik duyarlılık ve gelecekteki okuma becerileri üzerindeki etkileri saptanarak, Türkçe okuma-yazma öğretiminin kolaylaştırılabilmesi için en uygun öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Farklı yaş gruplarındaki 63 kız, 75 erkek denek üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada, öğrencilerin Harf Tanıma, Harf Kullanma, Kelime Çözümleme ve çeşitli Fonolojik Duyarlılık Testlerinde aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türk anaokulu öğrencilerinin Kelime Çözümleme Testi'nde Amerikalı anaokulu öğrencilerine göre daha başarısız oldukları gözlenirken; ilkokul düzeyindeki Türk öğrencilerin, Amerikalı akranları ile karşılaştırıldıklarında çok daha başarılı oldukları saptanmıştır. Türk ve Amerikalı öğrencilerin Fonolojik Duyarlılık Testlerinde aldıkları puanlar karşılaştırıldığında ise, Türk öğrencilerin her iki sınıf düzeyinde de Amerikalı öğrencilerden daha yüksek puanlar elde ettikleri tespit edilmiştir.

20. yüzyılın temel gereksinimlerinden biri olan okuma-yazma kişinin, yakın çevresi ile ilişki kurmasında; çevresinde gerçekleşen olaylardan haberdar olmasında; geçmiş kuşakların düşünce ve tecrübelerinden faydalanarak gelecek kuşaklara rehber olmasında; bilim, felsefe ve sanat alanlarında bilgi ve deneyim sahibi olarak, kültürünü yaşatmasında çok önemli bir ere sahiptir. Başkalarını anlayabilmenin, kendini doğru ve güzel ifade edebilmenin, dış dünyayı araştırabilmenin, anlatabilmenin ve yorumlayabilmenin yolu, okuma-yazma sürecini başarı ile gerçekleştirebilmekten geçer.

Çocukların okulda gösterecekleri başarı, yazılı metni doğru, hızlı ve anlamına uygun olarak okumalarıyla değerlendirilmektedir. O halde, okuma başarısını etkileyen becerilerin belirlenmesi, çocukların okul başarılarının artırılmasında ve okuma başarısızlıklarının önüne geçilmesinde, son derece etkili olacaktır. Bu konu üzerinde uzun yıllardan beri sürdürülen çeşitli araştırmalardan elde edilen sonuçlar, okuma başarısını etkileyen faktörler arasında, bilişsel, fizyolojik ve duygusal etkenlere ek olarak, okuma-anlama ve dinleme becerilerini; dile ait becerileri kapsayan okuma kavramları bilgisi,

1 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Anaokulu Öğretmenliği Bölümü

** M.Ü. Okul Öncesi Eğitimi öğretmenliği Bölümü

ortografik bilgi, fonolojik duyarlılık becerisi, şekilsel beceri, söz dizimi duyarlılığı ve sözcük bilgisini ortaya koymaktadır.

Okumanın esas amacının, yazılı metin içinde yer alan anlamın okuyucunun zihninde oluşması olduğu düşünülürse, bu anlamın oluşması için pek çok psikolojik sürecin gerekli olduğu; ancak okumaları diğer süreçlerin ötesinde temel olarak, verilen bir kelimeyi kendisini oluşturan sesbirimlerine ayırıştırabilme ve birbirinden bağımsız tek tek sesbirimler dizisi olarak algılayabilme şeklinde tanımlanan fonolojik duyarlılık becerisi ile gerçekleştirildiği söylenebilir.

Kelime düzeyinde sembollerin kullanıldığı Çin Yazı Sistemi'nin veya hece düzeyinde sembollerin yer aldığı Japon Yazı Sistemi'nin tersine, sembollerin sesbirim düzeyinde kullanıldığı Alfabetik Yazı Sistemleri'nde, fonolojik duyarlılık becerisinin okuma gelişimindeki rolü geniş ölçüde tanınmıştır. Dünya üzerinde bu konuyla uğraşan sayısız araştırmacıların yoğun çabaları doğrultusunda (Ball and Blachman, 1991; Bentin, 1992; Bradley and Bryant, 1991; Cunningham, 1990; Ehri, 1986; Goswami and Bryant, 1990; Katz, Shankweiler and Liberman, 1981; Lundberg, Frost and Petersen, 1988; Morais, 1991; Tunmer, Herriman and Nesdale, 1988), Alfabetik Yazı Sistemleri'nde, çocukların fonolojik duyarlılık becerileri ile gelecekteki okuma başarıları arasında nedensel bir ilişkinin varlığı saptanmıştır. Fakat bu konu üzerinde çalışan araştırmacıların bir bölümü, çocukların ilk okumaya başladıklarında fonolojik duyarlılık becerisine sahip olmadıklarını, ancak okuma gelişimlerini tamamladıktan sonra bu beceriyi kazanabildiklerini savunurken; diğer bir grup araştırmacı, çocukların okumaya başlamadan çok daha önce dilde yer alan etkilediğini ileri sürmüştür. Fonolojik duyarlılık ile okuma becerisi arasındaki nedensel ilişkiyi inceleyen araştırmacılar, okuma-yazma bilmeyen kişiler üzerinde yürütülen araştırmalardan elde edilen sonuçlardan ve fonolojik duyarlılığın çocukluk devresindeki gelişim aşamalarından hareket ederek, bu nedensel ilişkinin yönünü tespit etmeye çalışmışlardır.

İlk olarak, 1970'li yılların sonuna doğru Isabelle Liberman, Alfabetik Yazı Sistemleri'nde okuma becerisinin kazanılması için kişinin, kelimelerin birbirini izleyen ses- birimlere ayırıştırabildiğinin farkına varması gerektiğini ileri sürdür. Daha sonraki tarihlerde, Portekizli okuma-yazma bilmeyen yetişkinlerden oluşan bir grup ile yetişkin okuryazarlık programlarında okuma becerisini kazanmış olan diğer bir grubu karşılaştırmak üzere bir araştırma yürüten Morais ve arkadaşları, bu araştırmalarının sonucunda, fonolojik duyarlılığın okuma becerisinin kazanılmasının bir sonucu olarak geliştiğini ortaya attılar (Morais, 1991). Fakat söz konusu araştırmacılar, kesin bir sonuca varmadan önce çok önemli noktaları gözden kaçırmışlardı, öncelikle grupların her yönden eşit olduklarından emin olmak gücü. İkincisi, uygulamanın içeriğinde anlamsız kelimeler de yer aldığından, gruplar arasında gözlemlenen farkı, sadece fonolojik duyarlılık testlerinde gösterdikleri performansla

açıklamak hata olabilirdi. Son olarak Morais ve arkadaşları, fonolojik duyarlılık ile okuma becerisi arasındaki ilişkinin çocukluk döneminde nasıl bir gelişim gösterdiğini göz ardı ettiler.

Gerçekten de, Alfabetik Yazı Sistemleri'nde fonolojik duyarlılığın bütün olarak gelişmesi için okuma öğretiminin gerekli olduğu görüşü, bu duyarlılığın farklı aşamalarının okul öncesi dönemde geliştiğini ortaya koyan araştırma sonuçlarının varlığıyla şüphe altında kalmıştır. Bradley ve Bryant (1991), Goswami ve Bryant (1990), Liberman, Shankweiler, Fischer ve Carter (1974), Lundberg (1991), Treiman ve Zukowski (1991) ve Yopp (1988) tarafından, Alfabetik Yazı Sistemleri'nde fonolojik duyarlılığın gelişiminin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgular, okul öncesi dönemde çocukların, sesbirimleri yönlendirmeyi ve bu sesbirimleri esas alarak kelimeleri karşılaştırmayı amaçlayan testlerde zorlanırken, kelimeleri hecelerine ayırtmaya ve bu kelimelerde yer alan sesbirim benzeşmesini saptamaya yönelik hazırlanan fonolojik duyarlılığın farklı aşamalarının ölçümlendiği testlerde başarılı olduklarını ve bu durumun gelecekteki okuma başarıları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Morais ve arkadaşlarının, Portekizli okuma-yazma bilmeyen yetişkin bir grup üzerinde uyguladıkları yeni bir araştırmanın sonucunda ulaştıkları nokta da, okul öncesi dönem çocukları üzerinde yürütülen bu araştırmalardan elde edilen sonuçları destekleyici yöndedir.

Alfabetik Yazı Sistemleri'nde, fonolojik duyarlılık becerisinin okuma başarısını artırdığı yönünde ulaşılan araştırma sonuçları, okul öncesi dönem çocukları üzerinde yürütülen ve çocukların fonolojik duyarlılık becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan araştırma çalışmaları sonucunda elde edilen yeni bulgularla da desteklendi (Ball and Blachman, 1991; Bradley and Bryant, 1991; Cunningham, 1990; Lundberg, Frost and Petersen, 1988). Son yıllarda, bu konuyla ilgilenen araştırmacılar tarafından yürütülen araştırmalar ortaya koymuştur ki; okul öncesi dönemde yer alan çocuklara kelimeleri hecelere, heceleri sesbirimlere ayırtmaları, sesbirim benzeşimlerini saptamaları, harflerin isimleri ile bu harflere karşılık gelen sesbirimleri birleştirmeleri, fonolojik duyarlılık ile okuma becerisi arasındaki ilişkinin kavramsal ve işlemsel yönünü tespit etmeleri amacıyla uygulanan araştırma çalışmaları, bu çocukların gelecekteki okuma başarılarını kazanmalarında oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Alfabetik Yazı Sistemleri'nde, çocukların fonolojik duyarlılık becerilerinin okuma başarılarını artırdığı yönünde ulaşılan araştırma sonuçları, okuma bozuklukları ve Disleksi'nin nedenlerini saptamak amacıyla yürütülen çeşitli araştırmalardan elde edilen bulgularla da desteklendi. Liberman'ın, okuma güçlüğü çeken çocukların problemlerinin açığa çıkarılması için, öncelikle kullandıkları dil sisteminin işleyiş mekanizmasının kavranması gerektiği ve bu çocukların, kelimeleri sesbirimlere ayırtma sürecinde zorluk çekmelerinin, dil yeteneklerinin fonoloji ile ilgili kısmında beliren bir eksiklikten kaynaklandığı

fikrini ileri sürmesinin ardından, Brady (1991), sözlü hafızada görülen yetersizliklerin okuma problemleriyle beraber ele alınabileceğini belirterek, sözlü hafızaya etkin eden faktörlerin incelenmesinin gerekliliğini vurguladı. Brady'nin bu görüşünün destek görmesinin ardından. Fowler (1991), Hanson (1991), Katz, Shankweiler ve Liberman (1981), Mattingly (1991), Perfetti (1985), Rapala ve Brady (1990), Razon (1976), Shankweiler, Liberman, Mark, Fovvler ve Fischer (1979) okuma bozukluklarının nedenlerini günışığına çıkarmak amacıyla yürüttükleri araştırmalarının sonucunda, okuma problemlerinin, sözlü hafıza süreçlerinin fonolojik duyarlılık, isimlendirme, kelime tanıma, konuşmanın algılanması ve üretilmesini kapsayan diğer fonolojik süreçlerle olan ilişkilerinde ve fonolojik şifrelerin sözlü hafızaya kaydedilmesi sırasında görülen eksikliklerden kaynaklandığını saptadılar, özellikle son yıllarda bu konu üzerinde sürdürülen yeni araştırmalar çocuğun fonolojik duyarlılık becerisinde görülen yetersizliklerin, okuma bozukluklarının birinci derecede habercisi olduğunu ortaya koymaktadır (Van Orden and Goldinger, 1994; Van Orden and Goldinger, yayında; Van Orden, Pennington and Stone, 1990).

Özetlemek gerekirse, fonolojik duyarlılığın farklı aşamaları, çeşitli alıştırma çalışmaları, okuma bozuklukları ve Disleksi'nin nedenleri üzerinde sürdürülen sayısız araştırmalar sonucunda araştırmacıların vardığı ortak nokta; Alfabetik Yazı Sistemleri'nde çocukların fonolojik duyarlılık becerilerinin, ileriki okuma başarılarını etkilediği yönündedir.

Fonolojik duyarlılığın, Alfabetik Yazı Sistemleri'nin özelliklerinden ne derecede etkilendiğini ve bunun okuma öğretimi yöntemleri üzerindeki etkisini saptamak için okuma eğitiminin tarihsel gelişimi incelenecek olursa, ilk olarak alfabenin öğretildiği; daha sonra da, harflerini bir araya gelerek oluşturdukları birimleri öğretmeye yönelik sistemlerin geliştirdiği görülmektedir. 19. yüzyılın başlangıcında Avrupa ve Amerika'da eğitim alanında sürdürülen çalışmalar sonucunda, okumanın anlama bağılı olması gerektiğinden yola çıkan çeşitli araştırmacılar, anlama ile sesbirim analizi süreçlerinin bir arada yürütülemeyeceğini, bu yüzden de okuma-anlamanın sesbirim-harf ilişkisinin öğretilmesiyle geliştirilemeyeceği görüşünü ortaya attılar. Gerçekten de 1950'li yıllara kadar okullarda, anlamı ön planda tutan okuma öğretimi yöntemleri tercih edilerek, alıştırma kitaplarının yerini, öğrencilerin okuma düzeyine uygun kelimelerin kullanıldığı okuma kitapları almıştı. 20. yüzyılın ikinci yansından itibaren, İngilizcenin fonetik bir yazı sistemine sahip olduğunun belirtilmesinin ve çocuklara sesbirim-harf ilişkisini vurgulayan bir yöntemle okuma öğretiminin, sadece öğrendikleri kelimeleri değil, hayatlarında daha önce hiç duymadıkları ve görmedikleri, anlamlı ya da anlamsız her türlü kelimeyi okuyabilir düzeye geleceklerinin ortaya atılmasının ardından, "Sesbirim Yöntemi" geliştirildi (öney, yayınlanmamış makale).

Alfabetik Yazı Sistemleri'nde çocukların okuma öncesi dönemde geliştirdikleri fonolojik duyarlılık becerilerinin gelecekteki okuma başarılarını etkilediği yönünde elde edilen sayısız araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak okuma öğretiminde kullanılan yöntemler ele alınacak olursa,

okumanın "bütünün algılandığı" bir süreç olduğuna dayanan ve kelimeleri şekillerine bağlı olarak algılamayı amaçlayan okuma öğretimi yöntemleri yerine, öğrencinin dikkatini cümlelerin içinde bulunan kelimelere ve bu kelimeleri oluşturan ses- birimlere çeken ve sesbirim-harf ilişkisini ön planda tutan "Alfabe Prensipleri"nden hareket edilmesinin çok daha uygun olduğu söylenebilir. Almanca (Wimmer, 1993), Çekçe (Caravolas and Bruck, 1993), Eski Yugoslavca (Lukatela and Turvey, 1980), Fince (Kyöstiö, 1980; Venezky, 1973), İngilizce (Katz and Frost, 1992) ve Türkçe (Öney ve Durgunoğlu, yayında; Öney and Goldman, 1984; Öney, Peter and Katz, yayında) gibi Alfabetik Yazı Sistemleri'ne sahip olan dillerde yürütülen araştırmalar, kelime tanımada sesbirime bağlı psikolojik süreçlerin yoğun olarak kullanıldıklarını ortaya koymaktadır.

Alfabetik Yazı Sistemleri, kullandıkları dilin sözlü yapılarını, sesbirim-harf ilişkisi- sindeki tutarlılık ve bütünlüğün farklı derecelerini göz önünde bulundurarak yansıttıklarına göre, Alfabetik Yazı Sistemleri arasında gözlenen farklılıkların büyük oranda, kullanılan dilin kendine özgü fonolojisi ve morfolojisi arasındaki etkileşimin karmaşıklığına bağlı olarak ortaya çıktığı sonucuna varılabilir, örneğin; Eski Yugoslavca, Fince ve Türkçe gibi sesbirim-harf uyumunun birebir ve tutarlı olduğu dillerde, yazılı kelimelerin fonolojik yapıları, sesbirimlerle harfler arasında doğrudan bir bağlantı kurulmasıyla yazıdan kolaylıkla elde edilebilirken; İngilizce ve İbranice gibi karmaşık ve tutarsız bir sesbirim-harf ilişkisine sahip olan dillerde, kelimelerin içinde yer alan fonolojik bilgiye ulaşmak son derece güçtür.

Dillerin bu doğal yapıları, hem yetişkin ve ileri düzeyde okuma sürecinde, hem de ilk okuma döneminde bazı farklılıklara sebep olmaktadır. Bu konu üzerinde yürütülen araştırmalar sonucunda, yetişkin ve ileri düzeyde okuyucuların, kelimeleri bütünsel bir yol izleyerek algılamak yerine, zihinlerinde oluşturmadan çok daha önce sesbirime dönüştürdüklerini ortaya koymaktadır. Türkçenin İngilizce ve İbranice ile (Öney, Peter and Katz, yayında); Eski Yugoslavca'nın İbranice ve İngilizce ile (Frost, Katz and Bentin, 1987) ve İngilizcenin Yunanca ile karşılaştırıldığı araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, Eski Yugoslavca ve Türkçe gibi sesbirim-harf uyumunun birebir olduğu dillerde fonolojinin kelime tanıma sürecindeki rolünün, İngilizce ve İbranice gibi sesbirimler ve harfler arasındaki ilişkilerin karmaşık ve düzensiz olduğu dillerde karşılaştırıldığında daha yoğun olduğu gözlenmektedir. Farklı dillerde yetişkin ve ileri düzeyde okuma süreçlerinde saptanan farklılıkların yanı sıra, ilk okuma dönemi de, sözlü dilin ve yazı sistemlerinin kendilerine özgü yapılarından etkilenmektedir. Almanca (Wimmer, 1993), Eski Yugoslavca (Lukatela and Turvey, 1980), Fince (Kyöstiö, 1980; Venezky, 1973) ve Türkçe (Öney ve Durgunoğlu, yayında; Öney and Goldman, 1984) dilleri üzerinde yapılan araştırmalar, sesbirim-harf uyumunun birebir ve düzenli olduğu dillerde ilk okuma döneminde yer alan çocukların, sesbirim- harf ilişkisinin karmaşık ve düzensiz olduğu dillerdeki yaşlılarıyla karşılaştırıldığında, fonolojik yapılarla karşı daha hızlı bir duyarlılık geliştirdiklerini, okuma gelişimleri boyunca

sesbirim temelli bir kelime Umma yöntemi kullandıklarını ve fonolojik süreçlerden yoğun olarak yararlandıklarını ortaya koymaktadır.

İngilizce ile karşılaştırılabilirlik açısından Türkçe iyi bir örnektir. Çünkü her iki dilin fonolojik yapısı, morfolojik yapısı ve sözcük bilgisi arasında önemli farkla mevcuttur. Fakat bu iki dil arasındaki en belirgin farklılık, İngilizcenin tersine, şeffaf ve açık imla kurallarına sahip olan Türkçede her harf, tek bir sesbirimle ifade edilebilirken; İngilizcede aynı harfin birden fazla sesbirimi temsil edebilmesi ya da aynı sesbirimin, yazıda farklı harflerle gösterilebilmesidir.

Ülkemizde bu konunun yeni yeni ilgi görmeye başlayan bir araştırma alanı olması, Türkçe ve İngilizcenin karşılaştırıldığı araştırmaların sayısının son derece kısıtlı kalmasına yol açmıştır. Öney ve Goldman'ın (1984), Türkçe ve İngilizce dillerini karşılaştırmak amacıyla yürüttükleri bir araştırma, sesbirim-harf uyumunun birebir olduğu Türkçede çözümleme becerisinin, İngilizceye kıyasla daha hızlı kazanıldığını ortaya koymuştur, öney, Peter ve Katz (yayında) tarafından yürütülen bir başka karşılaştırmalı araştırmanın sonucunda da Türkçede, İngilizce ve İbranice'nin tersine kelime tanımda fonolojik süreçlerin daha yoğun olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Öney ve Durgunoğlu (yayında), daha önce uygulanan karşılaştırmalı araştırmalara ek olarak Türkçedeki okuma gelişimini inceledikleri araştırmalarında, Türkçenin yazı sistemindeki düzenliliğin, çocuğun kelime çözümleme ve telaffuz becerisini geliştirmesinde hızlandırıcı bir etkiye sahip olduğunu saptamışlardır.

Daha önce bu konu üzerinde yapılmış kısıtlı sayıda araştırmalara destek vermesi ve yeni araştırma sahalarının yaratılmasına fırsat tanınması düşüncesiyle yürüttüğümüz bu araştırmada, fonolojik duyarlılığın Alfabetik Yazı Sistemleri'nin ve sözlü dilin özelliklerinden etkilendiğinden yola çıkılarak, farklı yazı sistemlerine ve dil özelliklerine sahip olan İngilizce ve Türkçede çocukların, okuma öncesi dönemde geliştirdikleri fonolojik duyarlılık ile okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu amaçla, farklı yaşlardaki Türk ve Amerikalı anaokulu ve ilkököl 1. sınıf öğrencileri üzerinde uyguladığımız araştırmamızda, öğrencilerin Harf Tanıma Testleri (Büyük ve Küçük Harf Tanıma), Harf Kullanma Testi, Kelime Çözümleme Testi ve Fonolojik Duyarlılık Testleri'nde aldıkları puanlar karşılaştırılarak, İngilizce ve Türkçenin sözlü dil ve yazı sistemlerinin özelliklerinin, bu dönemde yer alan çocukların fonolojik duyarlılık ve gelecekteki okuma becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığı saptanmakta; buradan hareket edilerek, Türkçe okuma-yazma öğretiminin kolaylaştırılabilmesi için en uygun okuma öğretimi yönteminin tespit edilmesine çalışılmaktadır. Araştırmamızda kullanılan fonolojik duyarlılık testlerinin, fonolojik duyarlılığı güvenilir bir şekilde ölçtükleri, İngilizce üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda saptanmıştır (Yopp, 1988). Ayrıca, fonolojik duyarlılık testlerinin okuma başarısını geçerli bir biçimde yordadıkları da bulunmuştur (Yopp, 1988).

Problem

Bu araştırmanın problemi, Fonolojik duyarlılık becerisinin, konuşulan dilin yapısından ve yazı sisteminin özelliklerinden etkilendiğinden hareket edilerek, farklı Alfabetik Yazı Sistemleri'ne sahip olan dillerde, çocuğun okuma öncesi dönemde geliştirdiği fonolojik duyarlılık becerisi ile gelecekteki okuma başarısı arasındaki ilişkinin nasıl olduğunun araştırılmasıdır.

Alt-Problemler

1. Alfabetik Yazı Sistemleri'nde çocuğun okuma öncesi dönemde geliştirdiği fonolojik duyarlılık ile okuma becerisi arasındaki nedensel ilişkisinin yönü nedir?
2. Alfabetik Yazı Sistemleri'nde gelişen fonolojik duyarlılık becerisinin, okuma başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu düşünülürse, okuma öncesi dönemde fonolojik duyarlılığın farklı aşamalarının, okuma becerisinin kazanılması sürecindeki etkileri nelerdir?
3. Alfabetik Yazı Sistemleri'nde gelişen fonolojik duyarlılık becerisinin, okuma başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu düşünülürse, okuma öncesi dönemde uygulanan alıştırma çalışmalarının, okuma becerisinin kazanılması sürecindeki etkileri nelerdir?
4. Okuma bozuklukları ve özel bir okuma bozukluğu olan Disleksi'nin nedenleri nelerdir? Fonolojik duyarlılığın, bu okuma bozuklukları üzerindeki etkisi ne düzeydedir?
5. Fonolojik duyarlılık becerisi, konuşulan dilin ve Alfabetik Yazı Sistemleri'nin özelliklerinden etkilenmekte midir? Eğer etkileniyorsa, fonolojik duyarlılığın gelişmesinde, Alfabetik Yazı Sistemleri'ne sahip dillerin sözlü dil ve yazı sistemlerinin özelliklerinin rolü nedir?
6. Alfabetik Yazı Sistemleri'ne sahip dillerin, dil ve yazı sistemlerinin özelliklerine göre, aralarında gözlemlenen farklılıkların sebepleri nelerdir?
7. Alfabetik Yazı Sistemleri'ne sahip dillerin, dil ve yazı sistemlerinin özelliklerine göre, aralarında gözlemlenen bu farklılıkların, fonolojik duyarlılığın gelişmesi ve ileri düzeyde okuma sürecinde etkileri ne düzeydedir?
8. Alfabetik Yazı Sistemleri'ne sahip dillerin, dil ve yazı sistemlerinin özelliklerine göre aralarında gözlemlenen bu farklılıkların, fonolojik duyarlılığın gelişmesi ve ilk okuma öğrenimi döneminde etkileri ne düzeydedir?
9. Yüzeysel Ortografi'ye sahip bir dil olan Türkçenin dil ve yazı sisteminin özellikleri nelerdir?
10. Derin Ortografiye sahip bir dil olan İngilizcenin dil ve yazı sisteminin özellikleri nelerdir?
11. Alfabetik Yazı Sistemleri arasında yer alan Türkçe ve İngilizcenin, dil ve yazı sistemlerinin özelliklerine göre aralarında gözlemlenen farklılıklar

nelerdir? Bu farklılıkların, okuma öncesi dönemde yer alan çocukların fonolojik duyarlılık ve sonraki okuma becerileri üzerindeki etkileri nelerdir?

12. Türkçe ve İngilizcenin dil ve yazı sistemlerinin özelliklerine göre aralarındaki farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe okuma öğretiminde kullanılan yöntemler hakkında ne söylenebilir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın,

1. Alfabetik Yazı Sistemleri'nde çocukların fonolojik duyarlılık becerilerinin, ileriki okuma başarılarını doğrudan etkilediği yönünde tespit edilen araştırma sonuçlarına destek vereceği;
2. Alfabetik Yazı Sistemleri'nin dil ve yazı sistemlerinin özelliklerini karşılaştırarak, ortaya çıkan farklılıkların, çocukların fonolojik duyarlılık becerilerini ve ileriki okuma başarılarını ne yönde etkilediğini saptayabilme imkanı sağlayacağı,
3. Türkçenin dil ve yazı sisteminin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe okuma-yazma öğretiminde kullanılacak en uygun yöntemin tespit edilmesine yol göstereceği;
4. Çocuklara okuma öncesi dönemde uygulanan, ileriki okuma gelişimlerinin hızlandırılmasının ve okuma başarılarının artırılmasının amaçlandığı becerilerin ve okumaya hazırlık faaliyetlerinin, Türkçenin dil ve yazı sisteminin özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmasına olanak sağlayacağı,
5. Farklı Alfabetik Yazı Sistemleri'ne sahip dillerde, konuyla ilgili yürütülen araştırmalardan elde edilen bulgularla karşılaştırabilme imkanı taşıyacağı,
6. Bu konu üzerinde yeni araştırma fırsatları yaratacağı beklenmektedir.

Varsayımlar

1. Amerika'daki denekler üzerinde yapılan uygulama ile Türkiye'de sürdürülen uygulamanın, deneklerin seçimi, testlerin içeriği ve uygulanması bakımından, eşit şartlar altında gerçekleştiği varsayılmaktadır.
2. İki farklı ülkede uygulanan bu araştırmanın örnekleme dahil olan denekler, normal zeka dağılımı gösterirler.
3. İki farklı ülkede uygulanan bu araştırmanın örnekleme dahil olan deneklerin, orta sosyo-ekonomik düzeyde yer aldıkları varsayılmaktadır.

4. İki farklı ülkede uygulanan bu araştırmanın örnekleminde yer alan deneklerin hiçbirinin, görsel, işitsel ve dil ile ilgili bir probleminin olmadığı var sayılmaktadır.
5. Araştırmanın Türkiye'de uygulanan bölümünde testlerin verildiği denekler, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullardan ve anaokullarından seçildiği için ortak bir program izlemektedirler. Dolayısıyla, öğretmenden ve programdan kaynaklanan belirgin farklar yoktur.
6. Araştırmanın Amerika'da uygulanan kısmında örnekleme dahil olan denekler, devlete bağlı ilkokul ve anasınıflarından seçildiği için ortak bir program izlemektedirler. Dolayısıyla, öğretmenden ve programdan kaynaklanan belirgin farklar yoktur.

Sınırlılıklar

1. Araştırmamızın Türkiye'de uygulanan bölümü, İstanbul il sınırları içerisindeki, "Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Resmi Anaokulları" listesinde yer alan bir anaokulundaki öğrenciler, "Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Resmi İlkokullar" listesinde yer alan bir ilkokulun birinci sınıfında okuyan öğrenciler ve "Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Resmi İlköğretim Okulları ve bu okullarda bağlı Anasınıfları" listesinde yer alan bir ilköğretim okulunun birinci sınıfında ve anasınıfında öğrenim gören öğrenciler arasından seçilen denekler ile sınırlıdır.
2. Araştırmamızın Amerika'da uygulanan bölümü ise, Minnesota eyaletine bağlı Duluth şehri sınırları içerisindeki "Devlet İlkokulları" listesinde yer alan bir ilkokulun birinci sınıf ve anasınıfına devam eden öğrenciler arasından seçilen denekler ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, anaokulu, anasınıfı ve ilkokul öğrencilerinin oluşturduğu bir örneklem grubu ile sınırlandırılmıştır.
4. Okuma-yazma bilen anaokulu öğrencileri, araştırma kapsamına alınmamıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, var olan durumu betimleyici nitelikte olduğundan, tarama modeline uygunluk göstermektedir.

Evren

1994-1995 öğretim yılında, İstanbul ilindeki Beşiktaş ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulları, resmi ilkokullar ve anasınıfları ile Amerika Birleşik Devletleri'nin Minnesota eyaletine bağlı Duluth şehrindeki ana sınıf ve ilkokulların

birinci sınıflarında okuyan öğrencilerin tamamı evreni oluşturmaktadır.

Örneklem

Çalışmanın örnekleme, 1994-1995 öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş Yıldız Erten Anaokulu, Beşiktaş Lütfü Banat İlkokulu, Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu ve bu okulun bünyesinde bulunan anasınıfı ile Minnesota eyaletinin Duluth şehrindeki Chester Park İlkokulu ve bu okula bağlı anasınıfında öğrenim gören öğrenciler içinden şans (yansız örneklem) yöntemi kullanılarak seçilen toplam 138 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 138 öğrencinin, 33 kız 38 erkek toplam 71 tanesi ana okul ve anasınıfına; 30 kız 37 erkek toplam 67 tanesi ise ilkokul birinci sınıfa devam etmektedir. Uygulamanın Türkiye'de yürütülen kısmı için, İstanbul ili Beşiktaş Yıldız Erten Anaokulu'ndaki 4 grup arasından 19 erkek 18 kız olmak üzere toplam 37 öğrenci; Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu'na bağlı anasınıfından 3 erkek 6 kız olmak üzere toplam 9 öğrenci; Lütfü Banat İlkokulu'ndaki 6 tane birinci sınıf arasından 13 erkek 11 kız olmak üzere toplam 24 öğrenci ve Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu'ndaki 7 tane birinci sınıf arasından 13 erkek 11 kız olmak üzere toplam 24 öğrenci seçilirken; Amerika Birleşik Devletleri'nin Duluth şehri Chester Park İlkokulu bünyesindeki anasınıfından 16 erkek 9 kız olmak üzere toplam 25 öğrenci ve birinci sınıflar arasından 11 erkek 8 kız olmak üzere toplam 19 öğrenci belirlenerek örnekleme dahil edilmiştir. Ortalama kronolojik yaşlar; Türk anaokulu ve anasınıfı öğrencileri için 5.9 (ss=2.8, \hat{a} =65-76); birinci sınıf öğrencileri için 6.9 (ss=3.0, a=77-88); Amerika anasınıfı öğrencileri için 6.2 (ss=3.7, a=69-81) ve birinci sınıf öğrencileri için 7.2 (ss=3.9, a=82-92) dir. Türk ve Amerikalı öğrencilerin, orta sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının öğrenim gördükleri okullar arasından seçilmesine dikkat edilmiş; okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin izinleri alındıktan sonra uygulamaya başlanmıştır. Ayrıca örnekleme yer alan öğrencilerin hiçbirinin görsel, işitsel ve dille ilgili problemi bulunmamaktadır.

Verilerin Toplanması

Uygulama, deneklere, bir kereye mahsus olmak üzere Nisan-Mayıs döneminde uygulanmıştır. Uygulamayı, araştırmacı ve testlerin uygulanışı konusunda eğitim görmüş dört uygulamacı sessiz bir odada bireysel olarak uygulamışlardır. Testin bütünü, sözlü olarak ve şu sıra takip edilerek deneklere sunulmuştur. Harf Tanıma Testi (Büyük ve Küçük Harf Tanıma), Harf Kullanma Testi, Kelime Çözümleme Testi ve Fonolojik Duyarlılık Testleri (Hece Sayma, Sesbirim Sayma, İlk Sesbirim Atma, Son Sesbirim Atma). Her bir soru grubunun başlangıcında, deneklere, birkaç sorudan meydana gelen alıştırma çalışması uygulaması; deneklerin bu soruları cevapsız bırakmaları ya da verdikleri yanlış cevaplar, uygulamacı tarafından düzeltilerek deneye söylenmiştir. Türk ve Amerikalı öğrencilere, Kelime Çözümleme Testi haricindeki diğer tüm testlerde, dil farkı gözetmeksizin aynı liste verilmiştir. Uygulamanın süresi, her iki grupta yer alan ilkokul öğrencileri için ortalama 15 dakika; anaokulu ve anasınıfı öğrencileri için ise ortalama 45 dakika sürmüştür. Testi uygulayan kişiler, esas uygulamaya başlamadan önce, örnekleme dahil

olmayan ilkököl birinci sınıf, anaokulu ve anasınıfı öğrencileri arasından seçtikleri bir gruba, uygulamanın bütününe uygulamışlar ve kullanılacak olan malzemelerin pilot çalışmasını yapmışlardır. Örneklem grubunda yer alan okullar arasından seçilen 138 denek üzerinde sürdürülen bu uygulama; Harf Tanıma, Harf Kullanma, Kelime Çözümleme ve Fonolojik Duyarlılık Testleri'nin er aldığı toplam 8 farklı test grubundan oluşmaktadır. Uygulamada kullanılan testler aşağıda tanıtılmaktadır.

Harf Tanıma Testleri: Büyük harfleri tanımaya yönelik hazırlanan bu testte, deneye, büyük harflerin rastgele sıralandığı bir liste sunulmuştur. Uygulamacı tek tek harfleri işaret etmiş ve denekten gösterdiği harfi isimlendirmesini istemiştir. Liste, Türk grubu için 29; Amerikalı grup için 26 büyük harften oluşmaktadır. Küçük harfleri tanımaya yönelik hazırlanan bu testte, deneye, küçük harflerin rastgele sıralandığı bir liste sunulmuştur. Uygulamacı tek tek harfleri işaret etmiş ve denekten gösterdiği harfi isimlendirmesini istemiştir. Liste, Türk grubu için 29; Amerikalı grup için 28 küçük harften oluşmaktadır.

Harf Kullanma Testi: Harf kullanmaya yönelik hazırlanan bu testte, deneye, büyük harfleri tanımaya yönelik hazırlanan testte kullanılan liste tekrar sunulmuştur. Uygulamacı, tek tek harfleri işaret etmiş ve denekten gösterdiği harf ile başlayan anlamlı bir kelime söylemesini istemiştir. Büyük harflerin sunulduğu listede yer alan "ğ" harfi, bu testte dahil edilmemiştir.

Kelime Çözümleme Testi: Kelime Çözümleme Testi'nde Türk grubuna, tek ve iki heceli 16 güncel Türkçe kelimedenden oluşan; Amerikalı gruba ise Wood-çocuk Okuma Testi'nde yer alan 32 güncel İngilizce kelimedenden oluşan bir liste verilmiştir. Uygulamacı, kelimeleri tek tek işaret etmiş ve denekten gösterdiği her bir kelimeyi okumasını istemiştir. Deneğin, ilk 6 kelimeyi okuyamaması durumunda, teste devam edilmemiştir. Bu testte yer alan kelimeler, basitten karmaşığa doğru sıralanmış bir şekilde deneklere verilmiştir.

Fonolojik Duyarlılık Testleri: Fonolojik Duyarlılık Testleri, deneye, 4 farklı grupta sunulmuştur; Hece Sayma, Sesbirim Sayma, Sesbirim Atma (İlk sesbirim), Sesbirim Atma (Son sesbirim). Bu testler, fonolojik duyarlılığı farklı yönleri üzerinde sürdürülen araştırmalarda yararlanılan testler olup, başka araştırmacılar tarafından da sıkça kullanılmaktadır. Bu araştırmada kullanılan Fonolojik Duyarlılık Testleri, literatürde fonolojik duyarlılığı en belirgin ve hassas olarak ölçenler arasından seçilmiş; Türkçe uygulama için uyarlama, araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Bu testler aynı zamanda Türkçe üzerinde yapılan diğer bir araştırmada da kullanılmış ve güvenilirlikleri saptanmıştır, (öney ve Durgunoğlu, yayında). Adı geçen bu araştırmada öney ve Durgunoğlu, Fonolojik

Duyarlılık Testleri arasında yüksek korelasyon saptamışlardır.

a. **Hece Sayma Testi:** Hece Sayma Testi'ne başlamadan önce, deneğe 4 kelimelelik bir alıştırma çalışması uygulanmıştır. Uygulamacı, deneğin bu kelimelere verdiği yanlış cevapları düzelterek geribildirimde bulunmuştur. Daha sonra esas teste geçilerek, deneklere tek, çift ve üç heceli 8 anlamsız kelimenin yer aldığı bir listeden sırasıyla kelimeler okunmuştur. Uygulamacı, denekten okuduğu her bir kelimenin hece sayısını, hem sözlü olarak hem de bir cetvel yardımıyla masaya vurarak ifade etmesini istemiştir, örneğin; deneğe, "butavik" kelimesi verilmiş ve bu kelimenin 3 heceden meydana geldiğini, hem "3" sayısını sözlü olarak, hem de bir cetvel yardımıyla masaya üç kere vurarak belirtmesi istenmiştir. Bu testte, Türk ve Amerikalı deneklere dil farkı gözetilmeyerek aynı liste verilmiştir.

b. **Sesbirim Sayma Testi:** Sesbirim Sayma Testi'ne başlamadan önce, deneğe 3 hecelik bir alıştırma çalışması uygulanmıştır. Uygulamacı, deneğin bu hecelere verdiği yanlış cevapları düzelterek geribildirimde bulunmuştur. Daha sonra esas teste geçilerek, deneklere tek, çift ve üç harfli 8 farklı hecenin yer aldığı bir listeden sırasıyla heceler tek tek okunmuştur. Uygulamacı, denekten söylediği her hecedeki sesbirim sayısını, hem sözlü olarak hem de bir cetvel yardımıyla masaya vurarak ifade etmesini istemiştir. Örneğin; deneğe, "mul" hecesi verilmiş ve bu hecenin 3 sesbirimden meydana geldiğini, hem "3" sayısını sözlü olarak, hem de bir cetvel yardımıyla masaya üç kere vurarak belirtmesi istenmiştir. Bu testte, Türk ve Amerikalı deneklere, dil farkı gözetilmeyerek aynı liste verilmiştir.

c. **Sesbirim Atma (İlk s ;Mrim) Testi:** İlk sesbirim Atma Testi'nde, deneğe öncelikle 2 kelimelelik bir alıştırma çalışması uygulanmıştır. Uygulamacı deneğin bu kelimelere verdiği yanlış cevapları düzelterek geri bildirimde bulunmuştur. Daha sonra esas teste geçilerek, deneklere, her biri tek heceli ve üç harften oluşan 12 hecenin yer aldığı bir listeden sırasıyla heceler tek tek okunmuştur. Uygulamacı denekten, sözlü olarak verdiği her bir hecenin ilk sesbirimini çıkarıp, geriye kalan kısmını söylemesini istemiştir, örneğin; deneğe, "ven" hecesi verilmiş ve bu hecenin ilk sesbirimi olan "vvv" yi çıkarıp, geriye kalan kısım olan "en" i söylemesi istenmiştir. Bu testte, Türk ve Amerikalı deneklere, dil farkı gözetilmeyerek aynı liste verilmiştir ve listedeki hecelerin her birinin ilk harfi sessizdir.

d. **Sesbirim Atma (Son sesbirim) Testi:** Son Sesbilim AtmaTesti'nde, deneğe öncelikle 2 kelimelelik bir alıştırma çalışması uygulanmıştır. Uygulamacı deneğin bu kelimelere verdiği yanlış cevapları düzelterek geri bildirimde bulunmuştur. Daha sonra esas teste geçilerek, deneklere, bir önceki testte kullanılan 12 hecenin aynılarının yer aldığı bir listeden sırasıyla heceler tek tek okunmuştur. Bu kez ise uygulamacı denekten, sözlü olarak verdiği her bir hecenin son sesbirimini çıkararak, başta kalan kısmını söylemesini istemiştir. Örneğin; deneğe, "gat" hecesi verilmiş ve bu hecenin son sesbirimi olan "ttt" yi çıkarıp, başta kalan kısım olan "ga" yı söylemesi istenmiştir. Bu testte, Türk ve

Amerikalı deneklere, dil farkı gözetilmeyerek aynı liste verilmiştir ve listedeki hecelerin her birinin ilk harfi sessizdir.

Verilerin Analizi

Harf Tanıma (Büyük ve Küçük Harf tanıma), Harf Kullanma, Kelime Çözümleme ve Fonolojik Duyarlılık Testleri'nin yer aldığı toplam 8 farklı test grubundan oluşan bu uygulamanın deneklere uygulanmasından elde edilen sonuçların istatistiksel analizinde şu yol izlenmiştir. Deneklerin her testte aldıkları toplam puanlar belirlenmiş; farklı dil ve sınıf grupları için ayrı ayrı ortalama, standart sapma ve puan ortalamalarının yüzde olarak değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra, dil, sınıf ve dil birimi değişkenleri arasındaki farklılaşmalar, iki-yönlü varyans analizi ve korelasyon yöntemleri ile karşılaştırılarak, anlamlılık seviyeleri incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Türk ve Amerikalı öğrencilerin Harf Tanıma (Büyük ve Küçük Harf), Harf Kullanma ve Kelime Çözümleme Testleri'ndeki puan ortalamalarının yüzde olarak değerleri ve standart sapmaları Tablo 1'de sunulmaktadır. *

Tablo 1. Türk ve Amerikalı öğrencilerin, Harf Tanıma (Büyük ve Küçük Harf Tanıma), Harf Kullanma ve Kelime Çözümleme Testleri'ndeki Puan Ortalamalarının Yüzde Olarak Değerleri ve Standart Sapmaları

Testin Adı	TR				ABD			
	Anaokulu (n=46)		İlkokul (n=48)		Anaokulu (n=25)		İlkokul (n=19)	
	SS	%	SS	%	SS	%	SS	%
Büyük Harf Tanıma (a)	24.9	61	0.5	100	3.2	96	1.4	99
Küçük Harf Tanıma (b)	30.3	45.5	2.1	99.5	20.1	81.5	4.5	97
Harf Kullanma (c)	31.2	58	5.9	97	27.3	69	11.5	91
Kelime Çözümleme (d)	26.2	14	0.0	100.0	31.1	22	24.3	82

Büyük Harf Tanıma Testi (a): Yüzde puanları (%), Türk öğrenciler için 29 harf, Amerikalı öğrenciler için 26 harf üzerinden hesaplanmıştır.

Küçük Harf Tanıma Testi (b): Yüzde puanları (%), Türk öğrenciler için 29 harf, Amerikalı öğrenciler için 28 harf üzerinden hesaplanmıştır.

Harf Kullanma Testi (c): Yüzde puanlan (%), Türk öğrenciler için 28 harf, Amerikalı öğrenciler için 26 harf üzerinden hesaplanmıştır.

Kelime Çözümleme Testi (d): Yüzde puanları (%), Türk öğrenciler için 16 kelime, Amerikalı öğrenciler için 32 kelime üzerinden hesaplanmıştır.

Her testten elde edilen bulgular üzerinde, 2 (Sınıf) x 2 (Dil) Varyans Analizi uygulanmıştır. Türk ve Amerikalı öğrencilerin Büyük Harf Tanıma Testi'nde aldıkları puanlar üzerinde uygulanan Varyans Analizi'nden elde edilen sonuçlara göre, Sınıf ve Dil değişkenleri arasında anlamlı bir etkileşim olduğu bulunmuştur [$F(1, 134) = 36.41$, Ort.S.h. = 291.72], Buna göre, anaokul düzeyindeki Türk öğrenciler ($M=61$) Amerikalı öğrencilere göre ($M=96$) daha az büyük harf tanırken, birinci sınıf düzeyindeki Türk öğrencilerle Amerikalı öğrenciler arasında büyük harf tanıma bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Her ne kadar anaokulu düzeyindeki Türk öğrenciler, Küçük Harf Tarama Testi'nde düşük bir performans gösterebilirler de, birinci sınıfın sonuna doğru, Türk ve Amerikalı öğrencilerin aldıkları puanlar üzerinde uygulanan Varyans Analizi'nden elde edilen sonuçlara göre, Sınıf ve Dil değişkenleri arasında yüksek düzeyde benzer bir etkileşim olduğu saptanmıştır [$F(1, 134) = 28.38$, Ort.S.h. = 387.72]. Buna göre, anaokulu düzeyindeki Türk öğrenciler ($M=45.5$) Amerikalı öğrencilere ($M=81.5$) göre daha az küçük harf tanırken, birinci sınıf düzeyindeki Türk öğrencilerle Amerikalı öğrenciler arasında küçük harf tanıma bir fark olmadığı saptanmıştır! Benzer yönde bir etkileşime, Harf Kullanma Testi'nde de rastlanmaktadır, [$F(1, 134) = 4.36$, Ort.S.h. = 491.24]. Buna göre, anaokulu düzeyindeki Türk öğrenciler ($M=58$) Amerikalı öğrencilere göre ($M=69$) Harf Kullanma Testi'nde daha az başarı gösterirken, birinci sınıf düzeyindeki Türk öğrencilerin ($M=97$) Amerikalı öğrencilere kıyasla ($M=91$) daha fazla harf kullanabildikleri ortaya çıkmıştır. Kelime Çözümleme Testi'nde kullanılan kelime listeleri, uzunluk açısından farklılık gösterdiğinden, bu testin sonucunda elde edilen veriler, her iki dil grubu için de ayrı analiz edilmiştir. Türk ve Amerikalı öğrencilerin Kelime Çözümleme Testi'nde aldıkları puanlar üzerinde uygulanan Varyans Analizi'nden elde edilen sonuçlara göre, Sınıf ve Dil değişkenleri arasında yüksek düzeyde bir etkileşim olduğu saptanmıştır, [$F(1, 134) = 10.21$, Ort.S.h. = 482.94]. Buna göre, anaokulu düzeyindeki Türk öğrenciler ($M=14$) Amerikalı öğrencilere göre ($M=22$) daha az kelime çözümlerken, birinci sınıf sonuna doğru, Türk öğrencilerinin ($M= 100.0$) Amerikalı öğrencilerle karşılaştırılınca ($M=82$) daha ileri oldukları tespit edilmiştir. Türk ve Amerikalı öğrencilerin, Fonolojik Duyarlılık Testleri'nde aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları, Tablo 2'de listelenmektedir.

Tablo 2. Türk ve Amerikalı öğrencilerin, Fonolojik Duyarlık Testleri'nde Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları

Testin Adı	TR	ABD
	Anaokulu İlkokul (n=46) (n=48)	Anaokulu İlkokul (n=25) (p=19)
	M SS M SS	M SS M SS
Hece Sayma	7.48 1.2 7.80 0.5	5.08 2.1 6.00 1.0
Sesbirim Sayma	5.37 2.3 7.52 1.1	5.04 1.7 6.05 1.4
Sesbirim Atma (İlk sesbirim)	5.17 4.7 11.10 2.6	5.12 4.6 8.63 3.7
Sesbirim Atma (Son sesbirim)	10.02 3.8 11.75 0.7	5.16 4.8 8.84 3.9

Bu testlerde, tüm gruplar üzerinde de aynı kelime-benzeri uyaranlar kullanılmıştır. Hece Sayma ve Sesbirim Sayma Testleri'nden elde edilen puanlar üzerinde uygulanan 2 (Dil) x 2 (Sınıf) x 2 (Dilbirim=hece ya da sesbirim) Varyans Analizi, Dil ve Dil birim değişkenleri arasında anlamlı bir etkileşim olduğunu ortaya koymaktadır [F (1, 134) = 10.58, Ort.S.h. = 21.16], Türk anaokulu ve birinci sınıf öğrencileri, Amerikalı anaokulu ve birinci sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında, özellikle de Hece Sayma Testi'nde, Türk grubun Amerikalı gruba göre daha yüksek düzeyde bir performans gösterdiği saptanmıştır. Buna rağmen Sınıf, Dil ve Dil birim değişkenleri arasında üçlü bir etkileşim de mevcuttur [F (1, 134) = 5.03, Ort.S.h. = 1.99]. Bu nedenden dolayı, Türk ve Amerikalı gruplar, sınıf ve dilbilim arasındaki etkileşime bağlı olarak, daha detaylı bir biçimde ayrı ayrı analize tabi tutulmuşlardır. Türk grubun, Hece Sayma ve Sesbirim Sayma Testleri'nde aldıkları puanlar üzerinde uygulanan Varyans Analizi'nin sonuçlarına göre, Dilbirim ve Sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir etkileşim olduğu tespit edilmiştir, (F (1, 92) = 25.18, Ort.S.h. = 1.58]. Bu etkileşim, hem Türk anaokulu, hem de Türk birinci sınıf öğrencilerinin, Hece Sayma Testi'ndeki başarılarının benzer seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Fakat Sesbirim Sayma Testi'nde elde edilen veriler incelendiğinde, Türk birinci sınıf öğrencilerinin, Türk anaokulu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Amerikalı öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde bu tür bir etkileşime rastlanmamıştır, (F<1).

Ayrıca, dilbirimlerinin de temel bir etkisinin olmadığı saptanmıştır, (F<1). Amerikalı grup için tek anlamlı sonuç, sınıfın temel etkisinden elde edilmiştir. [F (1, 42) = 5.93, Ort.S.h. = 3.40]. Bu sonuçlar, Amerikalı birinci

sınıf öğrencilerinin, Hece Sayma ve Sesbirim Sayma Testleri'nde, Amerikalı anaokulu öğrencilerinden daha başarılı olduklarını göstermektedir. Buna ek olarak, Türk grubundan elde edilen sonuçların tersine, her iki Amerikalı grup için de, Hece Sayma Testi'nin Sesbirim Sayma Testi'nden kolay olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular Türkçe'de hecelerin daha belirgin olmaları yüzünden, Hece Sayma Testi'nin, hem Türk anaokulu hem de Türk birinci sınıf öğrencileri için daha kolay olacağı yönündeki tahminimizi desteklemektedir. Hece Sayma Testi'nde, sadece Türk birinci sınıf öğrencilerinin değil, ayrıca Türk anaokulu öğrencilerinin de Amerikalı birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek bir performans göstermeleri, ilginç bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Buna rağmen, sesbirimlerini duyma becerisi, hem Amerikalı hem de Türk çocuklar için daha geç gelişen ileri düzeyde bir beceridir. Amerikalı grubun Hece Sayma Testi'nde, Sesbirim Sayma Testi ile karşılaştırıldığında daha iyi bir performans gösteremedikleri, bir çelişki olarak bulunmuştur. Daha önceki Hece ve Sesbirim Sayma Testleri'nde (Lieberman, Shankvveiler, Fischer and Carter, 1974), gerçek kelimeler yer almasına rağmen, bu uygulamada kelime-benzeri uyarıların kullanılması, bu durumun olası bir açıklamasını teşkil etmektedir.

Sesbirim Atma (İlk ya da son sesbirim) Testleri üzerinde uygulanan 2 (Dil) x 2 (Sınıf) x 2 (Dilbirim=ilk ve son sesbirimi) Varyans Analizi sonucunda, Dil ve Dilbirim değişkenleri arasında anlamlı bir etkileşim olduğu gözlenmiştir, [F (1, 134) = 17.10, Ort.S.h. = 5.83], Bu durum, Türk anaokulu ve ilkököl öğrencileri ile Amerikalı anaokul ve ilkököl öğrencileri karşılaştırıldığında, Türk grubun, Sesbirim Atma (İlk sesbirim) Testi'nde Amerikalı gruptan daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf, Dil ve Dilbirim değişkenleri arasında ise üçlü bir etkileşim olduğu da bulunmuştur. [F (1, 134) = 12.43, Ort.S.h. = 5.83]. Bu yüzden, Türk ve Amerikalı gruplar daha detaylı olarak ayrı ayrı analiz edilmişlerdir. Türk grubu üzerinde uygulanan, 2 (Sınıf) x 2 (İlk ya da son sesbirim atma) Varyans Analizi sonucunda, bu iki değişken arasında bir etkileşim olduğu gözlenmiştir, (F (1, 92) = 33.20, Ort.S.h. = 6.18]. Bu etkileşim, hem Türk birinci sınıf, hem de Türk anaokulu öğrencilerinin sesbirim Atma Testleri'nde, özellikle de verilen kelime-benzeri uyarandan, son sesbirim atma durumu sözkonusu olduğunda, benzer düzeyde yüksek bir performansa sahip olduklarını göstermektedir. Sesbirim Atma (İlk sesbirim) Testi'nde, Türk birinci sınıflar oldukça yüksek bir performans sergilerken, Türk anaokulu öğrencilerinin daha düşük düzeyde bir başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, Türkçe'nin özelliklerini yansıtarak, hipotezimizi desteklemektedir. Türkçe'de, dil yapısı gereğince çekim ekleri kelimelerin sonuna eklendiğinden, yeni hecelerin üretilmesi, ancak kelimelerin sonundaki sesbirimlerin yönlendirilmesiyle gerçekleşmekte; bu da çocukların tecrübe kazanmalarına ve hatta anaokulu düzeyinde bile az bir çaba sarf ederek başarılı olmalarına neden olmaktadır. Diğer taraftan, Sesbirim Atma (İlk sesbirim) daha az deneyim içeren bir beceri gerektirse de, ancak çocukların okuya-yazmada yeterli kazanmalarından sonra, iyi düzeyde gerçekleşebilmektedir.

Sesbirim Atma ve Sınıf değişkenleri üzerinde yürütülen Varyans Analizi, Amerikalı grup için ise farklı bir görüntü sergilemektedir. Bu değişkenler arasında bir etkileşime rastlanmamıştır, ($F < 1$). Ayrıca Dilbirim değişkeninin de, herhangi bir temel etkisi yoktur, ($F < 1$). Bu durum Amerikalı grup için, ilk sesbirim atma becerisinin, son sesbirim atma becerisi ile benzer yönde gerçekleştiğini göstermektedir. Amerikalı gruptan elde edilen veriler üzerinde yürütülen Varyans Analizi sonucunda, tek anlamlı etkiye sahip olan sınıf değişkeni, Amerikalı birinci sınıf öğrencilerinin bu testi, Amerikalı anaokulu öğrencilerinden daha iyi başardığını ortaya koymaktadır, $|F(1, 42) = 8.57$, Ort.S.h. = 33.071. Türk ve Amerikalı öğrencilerin, Fonolojik Duyarlılık Testleri'nde aldıkları puanlar ortalama ve standart sapmalarının listelendiği Tablo 2'de de görülebileceği üzere Amerikalı anaokulu öğrencileri, Türk akranlarının tersine, Sesbirim Atma (Son sesbirim) Testi'nde yüksek bir başarı gösterememişlerdir. Amerikalı anaokulu öğrencileri, okumayı öğrendiklerinde, ilk ve Son Sesbirim Atma Testleri'ndeki başarı düzeyleri artmaktadır. Fakat beklentilerimizin tersine, her iki Amerikalı grup için de, verilen kelime-benzeri uyaranların ilk sesbirimlerini atma kolay gerçekleşmemektedir. Kelime-benzeri uyaranların benzerliğinin (dildeki benzer yapıya sahip gerçek kelimelerin sayısı ile saptanan), fonolojik duyarlılık performansı ile alakalı olduğu tahmin edilmiştir. Bu hipotezi test etmek amacıyla, her bir grubun başarısı, sınıf değişkeninin Sesbirim Atma (İlk sesbirim) Testi'ndeki performansına bağlı olarak, benzer ve benzer olmayan kelime-benzeri uyaranlara göre karşılaştırılmıştır. Tablo 3'de, Amerikalı öğrencilerin, kelime-benzeri uyaranların Türkçe ve İngilizce'deki benzerliklerine göre Sesbirim Atma (İlk sesbirim) Testi'nde aldıkları puanların doğruluk oranları ve standart sapmaları özetlenmektedir.

Tablo 3. Amerikalı Öğrencilerin, kelime-benzeri Uyaranların Türkçe ve İngilizce'deki Benzerliklerine Göre Sesbirim Atma (ilk sesbirim) Testi'nde Aldıkları Puanların Doğruluk Oranları ve Standart Sapmaları

	TÜRKÇE				İNGİLİZCE			
	YÜKSEK BENZERLİKLİ ven, gat, mit, hez, niz, baf		DÜŞÜK BENZERLİKLİ fid, ped, nug, lef, div, rem*		YÜKSEK BENZERLİKLİ ven, gat, mit, fid, ped, nug		DÜŞÜK BENZERLİKLİ hez, niz, baf, lef, div, rem*	
	DO	SS	DO	SS	DO	SS	DO	SS
ANAOKULU	.45	0.4	.38	0.4	.47	0.4	.37	0.4
İLKOKUL	.74	0.2	.71	0.4	.75	0.3	.69	0.4

* Analizden çıkarıldı

İlk olarak her bir test maddesi, İngilizce'deki benzerliğe göre gruplandırılmıştır. ("rem" maddesi, uygulamacı hatası yüzünden, düşük benzerlik gruptan çıkarılarak, analize dahil edilmemiştir.) Yüksek benzerlikli (YB-1) ve düşük benzerlikli (DB-t) test maddeleri üzerindeki ilk sesbirim atma performansı, sınıf değişkenine bağlı olarak karşılaştırılmıştır. Bu 2 (Benzerlik) x 2 (Sınıf) Varyans Analizi sonucunda, sınıf değişkeninin temel bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir, $[F(1, 42) = 8.18, \text{Ort.S.h.} = 0.241]$. Ayrıca, benzerlik değişkeninin de temel bir etkisinin olduğu belirlenmiştir, $[F(1, 42) = 5.58, \text{Ort.S.h.} = 0.021]$. Fakat bu iki değişken arasında, herhangi bir etkileşime rastlanmamıştır. Tablo 3'de belirtildiği üzere, hem Amerikalı anaokulu, hem de birinci sınıf öğrencileri benzer olan İngilizce kelime- benzeri uyaranları, benzer olmayan kelime-benzeri uyaranlardan daha iyi kullanabilmişler ve ayrıca Amerikalı birinci sınıf öğrencileri, yüksek düzeyde bir fonolojik duyarlılık göstermişlerdir. Aynı kelime-benzeri uyaranlar, Türkçe'deki benzerliğe göre gruplandırıldıkları- da ise ("rem" maddesi analizden çıkarıldı.) 2 x 2 Varyans Analizi farklı bir görüntü sergilemektedir. Sınıf değişkeninin temel etkisi hala gözlenmektedir. Fakat benzerlik değişkeninin herhangi bir etkisine, $[F(1, 42) = 2.33]$ ve bu değişkenler arasında bir etkileşime rastlanmamıştır, ($F < 1$).

Benzer analizler Türk grubu üzerinde de uygulanmıştır. Tablo 4'de, Türk öğrencilerin, kelime-benzeri uyaranların Türkçe ve İngilizce'deki benzerliklerine göre Sesbirim Atma (İlk sesbirim) Testi'nde aldıkları puanların doğruluk oranları ve standart sapmaları özetlenmektedir.

Tablo 4. Türk Öğrencilerin, Kelime-benzeri Uyaranların Türkçe ve İngilizce'deki Benzerliklerine Göre Sesbirim Atma (İlk sesbirim) Testi'nde Aldıkları Puanların Doğruluk

Oranlar ve Standart Sapmaları

	TÜRKÇE				İNGİLİZCE			
	YÜKSEK BENZERLİKLİ ven, gat, mit, hez, niz, baf		DÜŞÜK BENZERLİLİ fid, ped, nug, lef, div, rem*		YÜKSEK BENZERLİKLİ ven, gat, mit, fid, ped, nug		DÜŞÜK BENZERLİKLİ hez, niz, baf, lef, div, rem*	
	DO	SS	DO	SS	DO	SS	DO	SS
ANAOKULU	.48	0.4	.38	0.4	.44	0.4	.42	0.4
İLKOKUL	.92	0.2	.93	0.4	.94	0.3	.91	0.4

* Analizden çıkarıldı

İngilizcedeki benzerliğe göre gruplandırılan maddeler üzerinde 2 (Benzerlik) x 2 (Sınıf) Varyans Analizi sonucunda, sınıf değişkeninin temel bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir, $F(1,92)=58.59$, $Ort.S.h.= 0.19$]. Tablo 4'de belirtildiği üzere, her iki tür test maddeleri (Türkçe-İngilizce) benzer düzeylerde kullanılmış; Türk birinci sınıf öğrencilerinin, Türk anaokulu öğrencilerinden daha yüksek seviyede bir başarı sergiledikleri saptanmıştır. Test maddeleri, Türkçe'deki benzerliklerine göre tekrar gruplandırıldığında ise, farklı bir görüntü ortaya çıkmıştır. Yapılan 2 x 2 Varyans Analizi sonucunda, benzerlik değişkeninin temel bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir, $[F(1, 92) = 6.19, Ort.S.h. = 0.01]$. Bu temel etki, sınıf değişkeni ile etkileşim sonucunda nitelenmiştir, $[F(1, 92) = 9.50]$. Tablo 4'de görülebileceği üzere, Türk birinci sınıf öğrencileri benzer ve benzer olmayan kelime-benzeri uyaranları eşit düzeyde kullanabilirken, Türk anaokulu öğrencileri, yüksek benzerlikli kelime- benzeri uyaranları, daha doğru olarak kullanmaktadırlar.

Kısacası, aynı kelime-benzeri uyaranlar, Türk ve Amerikalı gruplar tarafından farklı biçimlerde kullanılmaktadırlar. Türk grup, özellikle de anaokulu öğrencileri, Türkçe'deki kelime-benzeri uyaranların benzerliğine daha duyarlıdır. Aynı şekilde Amerikalı grup da, İngilizce'deki kelime-benzeri uyaranların benzerliğine daha duyarlıdır. Fakat bu durumun tersi mümkün olmamaktadır. Son olarak da, Kelime Çözümleme, Harf Tanıma (Büyük ve Küçük Harf Tanıma) ve Fonolojik Duyarlılık ölçümleri arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Birinci sınıf öğrencileri Kelime Çözümleme Testi'nde son derece yüksek düzeyde bir performans gösterdikleri için (Türk ve Amerikalı gruplar için sırasıyla %100 ve %82), korelasyonlar sadece Türk ve Amerikalı anaokulu öğrencilerinden elde edilen puanlar üzerinde hesaplanmıştır.

Tablo 5'de, Türk ve Amerikalı öğrencilerin, Harf Tanıma (Büyük ve Küçük Harf Tanıma) ve Fonolojik Duyarlılık Testleri'nde aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar listelenmektedir.

Tablo 5. Türk ve Amerikalı Anaokulu Öğrencileri'nin, Harf Tanıma (Büyük ve Küçük Harf Tanıma), Kelime Çözümleme ve Fonolojik Duyarlılık Testleri'nde Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyonlar

Testin Adı	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Kelime Çözümleme37	.68*	.31	.36	.57*	.55*
(2) Büyük Harf Tanıma	.53*		.68*	.12	.16	.17	.32
(3) Küçük Harf Tanıma	.59*	.89*		.08	.13	.39	.37
(4) Hece Sayma	.22	-.01	-.01		.08	.16	.14
(5) Sesbirim Sayma	.48*	.62*	.73*	.20		.47*	.42
(6) Sesbirim Atma (İlk)	.54*	.54*	.62*	.36*	.53*		.77
(7) Sesbirim Atma (Son)	.27	.59*	.54*	.20	.43*	.44*	

Tablonun üst köşegeninde Amerikalı anaokulu öğrencilerinin verileri, alt köşegeninde de Türk anaokulu öğrencilerinden elde edilen veriler yer almaktadır. Amerikalı grubun kelime çözümleme başarısı, Küçük Harf Tanıma ve sesbirim Atma (İlk ve son sesbirim) Testleri ile anlamlı bir şekilde alakalıdır. Sesbirim ve Hece Sayma Testleri ile Çözümleme testi'nden elde edilen ölçümler arasında ise düşük bir korelasyon bulunmuştur. Türk grubun kelime çözümleme becerisi, hem Harf Tanıma (Büyük ve küçük Harf tanıma), hem sesbirim Sayma, hem de Sesbirim Atma (İlk sesbirim becerileri ile ilişkilidir, sesbirim Atma (Son sesbirim) Atma ile çözümleme becerileri arasındaki korelasyonun düşük olması ise, ilginç bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Son sesbirim atmanın diğer becerilere göre nispeten daha kolay başarılması ve bu sebepten dolayı, ilk sesbirim atma becerisi kadar iyi bir ayırt edici değişken özelliğine sahip olmaması, bu durumun olası bir açıklamasıdır.

TARTIŞMA

Araştırmamızda, sözlü dilin özelliklerinin fonolojik duyarlılığın gelişimini ne şekilde etkilediği, yazı sistemlerinin özellikleri ve sözlü dil ile yazı sistemleri arasındaki ilişkinin fonolojik duyarlılık becerisi ve kelime tanıma sürecindeki etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Bu konu üzerindeki sayısız araştırmalar, fonolojik duyarlılığın okuma-yazma gelişimi üzerindeki önemini vurgulamaktadır. Fonolojik duyarlılık becerisinin gelişimi incelendiğinde, daha önceki araştırmalardan elde edilen veriler, çocukların okur yazar olduklarında fonolojik duyarlılık düzeylerinin de arttığını ortaya koymaktadır.

Araştırmamızda Türk ve Amerikalı gruplar gözönünde bulundurulduğunda, birinci sınıf öğrencilerinin sadece Harf Tanıma (Büyük ve Küçük Harf Tanıma) ve Kelime Çözümleme testleri'nde değil, diğer tüm Fonolojik Duyarlılık testleri'nde de, anaokulu öğrencilerinden daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Buna rağmen, fonolojik duyarlılığın gelişimi, çocuğun konuştuğu dilin özelliklerini yansıtan ilgi çekici farklılıklar içermektedir, öney ve Goldman (1984), farklı düzeylerde sesbirim-harf ilişkisine sahip öğrencilerinden oluşan iki farklı grup üzerinde sürdürdükleri araştırmalarının sonucunda, sesbirim-harf uyumunun birebir olduğu Türkçe'de çözümleme becerisinin, bu ilişkinin düzensiz ve karmaşık olduğu İngilizce'yle karşılaştırıldığında daha çabuk kazanıldığını ortaya koymuşlardır. Öney, Peter ve Katz (yayında) tarafından yürütülen, Türkçe'nin de incelendiği karşılaştırmalı bir araştırmadan elde edilen sonuçlar, Türkçe okuyan yetişkinlerin, İbranice ve İngilizce okuyan kişilerle karşılaştırıldığında, kelime tanımada, sesbirime bağlı süreçleri çok daha yoğun olarak kullandıklarını; bunun da Türkçe'de kelimeleri bir bütün olarak algılama olasılığının daha düşük olduğuna işaret ettiğini ortaya koymaktadır, öney ve Durgunoğlu (yayında), daha önce birçok araştırmacı tarafından farklı Alfabetik Yazı Sistemleri'ndeki okuma gelişiminin incelendiği ve bu yazı sistemlerinin özelliklerinin İngilizce ile karşılaştırıldığı çalışmalara ek olarak, Türkçe'deki okuma gelişimini incelemek amacıyla Türk birinci sınıf öğrencilerinden meydana gelen bir grup üzerinde yürüttükleri araştırma- hırının sonucunda ise, öncelikle, Türkçe'deki okuma gelişimini incelemek amacıyla Türk birinci sınıf öğrencilerinden meydana gelen bir grup üzerinde yürüttükleri

araştırmalarının sonucunda ise, öncelikle, Türkçe'nin fonolojisi ile ortografisi arasında var olan düzenli ve birebir ilişkinin, çocuğun kelime çözümlene ve telaffuz becerilerini çok hızlı bir biçimde kazanmasına sebep olduğunu ortaya koymuşlardır.

İngilizce ile karşılaştırıldığında Türkçe, olası hece gruplarının sınırlı sayısının yanı- sıra, çok daha belirgin bir hece yapısına sahiptir. Türkçe'nin sahip olduğu bu özelliklerin, Türk grubun heceleri, daha doğru bir biçimde ve çok daha erken tanımlarını kolaylaştıracadı tahmin edilmiştir. Araştırmamızdan elde edilen bulgular, bu yöndeki tahminimizi desteklemiştir. Türk grup, hatta anaokulu öğrencileri bile, Hece Sayma Testi'nde, heceleri Amerikalı gruptan çok daha doğru bir şekilde tanıyıp kullanabilmişlerdir.

Türkçe'nin bir diğer özelliği de Türk öğrencilerin, uygulanan tüm Fonolojik Duyarlılık Testleri'nde Amerikalı öğrencilerle karşılaştırıldıklarında çok daha başarılı olacakları yönünde tahminde bulunmamıza yol göstermiştir. Türkçe'de ünlü uyumu adını alan ses eğilimlerine çok sık rastlanmakta ve ekler, bir kelimedede kendisinden önce gelen sesli harfin yapısına uyarak değişime uğramaktadır. Bu nedenle çok küçük yaşlardan itibaren Türk çocuklar, kendisinden önce gelen sesli harflerle uyum sağlaması için bir ya da iki sesi değişen ekleri duyabilmekteledir. Sözlü dildeki böyle bir yönlendirmenin, Türk grubunun kelimelerin içinde yer alan sesbirimlerini daha hızlı bir biçimde duymalarını kolaylaştırdığı tahmin edilmiştir. Bu yöndeki tahminimiz, de araştırmamızdan elde edilen veriler ile desteklenmiştir. Sesbirim Sayma ve Sesbirim Atma Testleri'nin her ikisinde de Türk öğrenciler Amerikalı öğrencilerle karşılaştırıldıklarında test maddelerini çok daha doğru bir biçimde yönlendirerek, daha başarılı olmuşlardır.

Türkçe'nin bir diğer belirgin özelliği ise çekim eklerinin kelimelerin sonunda yer alması ve yeni eklerin getirilmesi ile kelimenin sonundaki hece yapısının yeniden düzenlene- bilmesidir. İngilizce'de ise bunun tersine, tek heceli kelimelerin başlangıçlarında oldukça belirgin bir yönlendirme mevcuttur. Şöyle ki, İngilizce verilen bir kelimenin ilk sesi (onset) ile son sesi (rime) arasında esnek bir sınır vardır, örneğin; İngilizce'de, / h / ve / at / arasındaki sınır, bu birimlerin değiştirilmesi sonucunda meydana getirilen diğer birçok kelimedede (cat, sat, mat) olduğu kadar esnek iken, bunun tersine, / ha / ve / t / arasındaki sınır çok daha katı bir yapıya sahiptir. Bütün bu linguistik özellikler yüzünden, Türk grubun Son Sesbirim Atma Testi'ni, Amerikalı grubun ise İlk Sesbirim Atma testi'ni çok daha az bir çaba sarfederek ve zahmetsizce tamamlayacağı tahmin edilmiştir. Araştırmamızın sonucunda, bu tahmin sadece kısmi olarak destek görmüştür. Amerikalı grup İlk ve Son sesbirim Atma Testleri'nde benzer düzeylerde performans sergilemişlerdir. Buna rağmen Türk grup. Son sesbirim Atma Testi'nde, İlk Sesbirim Atma Testi ile karşılaştırıldığında anlamlı bir şekilde daha iyi bir başarı göstermişlerdir.

Son olarak, İlk Sesbirim Atma Testi'nde yer alan test maddelerinin özellikleri karşılaştırıldığında, sözlü dil deneyiminin kendine özgü bir etkisi gözlenmiştir. Eğer bir dilde yer alan kelime-benzeri bir uyaran, o dilde benzer yapıya sahip pek çok gerçek kelimeye sahipse, o uyaran, dilde benzer yapıya sahip çok az gerçek kelimenin yer aldığı kelime- benzeri uyaranlarla karşılaştırıldığında çok daha doğru bir biçimde kullanılmaktadır. Buna rağmen çok ilginçtir ki, her grup, yüksek ve alçak benzerlikli kelimeler arasındaki farkı, bu kelimelerin kendi dillerindeki benzer yapıya sahip gerçek kelimelerin çokluğuna bağlı olarak anlamıştır.

ÖNERİLER

Çocukların fonolojik duyarlılık becerileri, gelecekteki okuma başarılarını büyük ölçüde belirlemektedir. Çocukların fonolojik duyarlılık becerilerinin ve okuma başarılarının, sözlü dil ve yazı sistemlerinin özelliklerinden etkilendiği düşünülecek olursa; çocuklara okuma öncesi dönemde ileriki okuma gelişimlerini hızlandıracak, zengin deneyim ve fırsatların yaratılmasının ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

Alfabetik Yazı Sistemleri'ne sahip olan dillerde, sesbirim-harf ilişkisinin öğrenilmesini temel alan bir eğitim sisteminin, okumanın bütünü algılandığı bir süreç olduğu prensibine dayanan öğretim yöntemlerinden çok daha başarılı olduğu düşünülürse; çocukların bu ilişkileri kendilerinin bulup keşfetmelerini beklemek yerine, doğrudan ve sistemli bir şekilde sesbirim-harf uyumunu ön planda tutan ve bu ilişkiyi öğretim ortamına taşıyabilen bir eğitim sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir. Okuma öğretiminde sesbirim-harf ilişkilerinin öğretilmesini esas tutan bir öğretim sistemi, çocuklara sırasıyla önce harflerin, sonra hecelerin, sonra da kelimelerin öğretilmesinin hedeflendiği bir sistem kesinlikle değildir. Okumanın esas amacı okuma-anlama olduğuna göre, bu sürecin geliştirilmesinde sesbirimler ile harfler arasındaki ilişkileri vurgulayan bir öğretim yönteminin geliştirilip uygulamaya konmasının yanısıra, okumanın, çocuklar için anlamlı ve dil açısından zengin uyarıcılarla dolu bir ortamda gerçekleştirilmesi son derece önemli bir yer tutmaktadır.

Okul öncesi kurumların, çocuğun ev ortamının dışında ilk defa diğer dil ve görsel uyaranlarla tanışıp, çevresiyle etkileşimde bulunduğu merkezler olduğu düşünülürse; okuma-yazma gelişiminde sahip oldukları yerin önemi daha iyi anlaşılacaktır. 0-6 yaş çocuğunun ilgi, gereksinim, ve yeteneklerine uygun zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan ve gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren okul öncesi kurumlar, yalnızca çocuğun evde öğrendiği bilgi ve deneyimleri pekiştirmekle kalmazlar; aynı zamanda birçok beceri ve kavramları doğrudan öğrenmesine de yardımcı olurlar. Okul öncesi kurumlarda, çocukların fonolojik duyarlılık becerilerini geliştirmek amacıyla sesbirim analizi faaliyetlerine oyunlarda sıkça yer verilmelidir. Tekerlemeler, kelime ve kafiye üretme oyunları, bilmece, kukla oyunları, çocuk şiir ve şarkıları çocukların ilgilerini canlı tutarak, okuma öncesi dönemde cümlelerin kelimelerden, kelimelerin de hece ve sesbirimlerden meydana

geldiğine dair ve sesbirim benzeşimleri hakkında bir duyarlılık geliştirilmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca öğretmenin, bu faaliyetler sırasında çocuklarla birebir etkileşim kurması veya grup çalışmalarında çocukların birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlaması, dikkatlerinin konuşma dili ve yazı dilinin belirgin özelliklerine çekilmesinde son derece önemli bir rol oynayacaktır. Kitapların çocuklara kazandırdıkları zengin bilgi ve deneyimler göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi kurumlarda çocukların fonolojik duyarlılık becerilerinin geliştirilmesinde, diğer öğretim araç ve gereçlerinin yanı sıra kitaplardan faydalanılmasının kaçınılmaz olduğu ortaya konmaktadır. Oktay (1986), okul öncesi kurumlarda kitap okumaya veya masal ve öykü anlatmaya ayrılan zamanın, çocukları öğrenme faaliyetine bireysel katılıma teşvik edebilmenin yanı sıra öğretme ve çocukların birlikte yürüttükleri bir grup çalışması niteliğinde olduğunu belirtmektedir.

Okumanın asıl amacının okuma-anlama olduğu ve okuma-anlamayı geliştirici temel faktöründe, okumanın çocuk için anlamlı ve dil açısından zengin uyarıcılarla dolu bir ortamda geliştirilmesi olduğu düşünülürse, okul öncesi eğitim kurumlarında, okuma öncesi dönem çocuklarının ileride başarılı birer okuyucu olmalarını olumlu yönde etkileyecek düşünme becerilerine yönelik faaliyetlere de yoğun olarak yer verilmesinin uygun olduğu söylenebilir. Çocuğun ilkökul döneminde göstereceği başarının büyük ölçüde, dili öğrenme ve kullanma; aynı zamanda da yazılı metinleri okuma, anlama ve anlatmaya bağlı olduğu kaçınılmaz bir gerçektir.

Okuma öğretimine, çocukların dinleme ve sözlü ifadelerini geliştirici uygulamalar, el-göz koordinasyonunu güçlendirici çalışmalar ve çocukların yazı dilinin özellikleri hakkında bilgi edinmelerini sağlayıcı etkinliklerin ötesinde, konuşma dilinin sesbirim düzeyinde analizi ile başlanması ve bu tür faaliyetlerin gündelik okuma eğitiminin içinde yer alması, çocukların fonolojik duyarlılık becerilerinin geliştirilmesinde son derece önemli bir rol oynayacaktır.

Elkonin (1973) tarafından düzenlenen bir okuma öğretim yönteminde amaç, çocuğun kelimenin içinde yer alan sesbirimlerin farkına varmasıdır. Bu yöntemde çocuğa, kelimenin basit bir çizimi ile bu kelimedeki mevcut sesbirim miktarı kadar kutucuk gösterilir. Çocuk öncelikle kendisine verilen kelimeyi yavaş yavaş tekrar eder, daha sonra ise kelimenin içindeki sesbirim sayı kadar fişi, kutucukların içine yerleştirir. Bu uygulamanın ileriki aşamalarında, sesli ve sessiz harfleri temsil eden fişlerle çalışılır; en son aşamada ise gerçek harflere geçilir. Bu tür sesbirim analizi faaliyetleri sınıfta, çeşitli oyunlarla birleştirilerek de uygulanabilir. Sesbirim-harf uyumunun birebir olduğu Türkçe'nin, dil ve yazı sisteminin özellikleri gözönünde bulundurulduğunda, ilkökul 1. sınıfta okuma öğretiminde, kelimelerin küçük parçalara ve sesbirimlere bölünerek analiz edildiği ve sesbirime bağlı süreçlerin yoğun olarak kullanıldığı bir öğretim yönteminin kullanılması, son derece uygun olacaktır.

Çocuğun çok hızlı bir biçimde geliştiği ve çevreden gelen uyarılara açık olduğu insan yaşamındaki ilk yılların önemi, bugün bilimsel araştırmalarla da ortaya konmuştur. Bu dönemde çocuğu tek başına düşünmek imkansızdır. Aile, okul öncesi dönemde çocuğun diğer gelişim aşamalarında olduğu gibi okuma-yazma gelişiminde de oldukça önemli ve belirleyici bir yere sahiptir. Ev ortamında anne-baba, çocuğun okuma ile ilgili beceri ve kavramlar geliştirmesini, pek çok şekilde destekleyebilir. Öncelikle, çocukla sözlü iletişim kurarken ya da çeşitli oyunlar sırasında sesbirim analizi faaliyetlerini kullanarak, çocuğun kelimelerin içindeki sesbirimlerin farkına varmasını; bu şekilde de fonolojik duyarlılık becerisini geliştirmesini sağlayabilir. Tekerlemeler, kelime oyunları gibi hecelemeyle dayalı beceriler, çocuğun fonolojik duyarlılığını artırmak amacıyla kullanılan malzemelerden birkaçıdır. Bu dönemde edinilmesi, çocuğun ileriki okuma öğrenimini kolaylaştıran beceriler arasında; cümlelerin, kelimelerin, hecelerin ve harflerin ne oldukları; harflerin isimleri ve bu harflere karşılık gelen sesbirimler; harflerin şekilleri ve temel metin becerileri yer almaktadır. Çocuğun yakın çevresinde kolaylıkla ulaşabileceği kitapların bulundurulması ve çocuğa sık ve düzenli aralıklarla kitap okunması, okuma öncesi becerilerin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir. Kendisine düzenli aralıklarla kitap okunan bir çocuk, cümlelerin, kelimelerin, hecelerin ve harflerin neler olduklarını öğrenir; harfleri isimlerini, şekillerini ve sesbirimlerini tanıır; yazıyı resimden kolaylıkla ayırt edebilir; kelimelerin yazılı karşılıkları olduğunu öğrenir ve kelimelerin farklı sesbirim özelliklerine dikkat eder.

KAYNAKLAR

- Ball, Eileen W. and Benita A. Blachman, "Does Phoneme Awareness Training in Kindergarten Make a Difference in Early Word Recognition and Developmental Spelling?," **Reading Research Quarterly**, XXVI, 1: 49-66, 1991.
- Bentin, Shlomo. "Phonological Awareness, Reading, and Reading Acquisition: A Survey and Appraisal of Current Knowledge," **Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning** Editör: Ram Frost and Leonard Katz. North Holland: Elsevier Science Publishers, 1992. ss. 193-210.
- Bradley, Lynette and Peter Bryant. "Phonological Skills Before and After Learning to Read," **Phonological Processes in Literacy**. Editör: Susan A. Brady and Donald P. Shankweiler. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, 1991. ss. 37-45
- Brady, Susan A. "The Role of Working Memory in Reading Disability," **Phonological Processes in Literacy**. Editör: Susan A. Brady and Donald P. Shankweiler. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, 1991. ss. 129- 151.
- Caravolas, M. and Bruck. "The Effect of Oral and Written Language Input on Children's Phonological Awareness: A Cross-linguistic Study," **Journal of Experimental Child Psychology**. **55: 1-30, 1993.**
- Cunningham, Anne Elizabeth. "Explicit versus Implicit Instruction in Phonemic Awareness." **Journal of Experimental Child Psychology**, 1-16, 1990.
- Ehri, Linnea C. "Movement in Word Reading and Spelling: How Spelling Contributes to Reading," **Reading and Writing Connections**. Editör: J. Mason. Newton, M. A: Allyn and Bacon, 1986.
- Elkonin, D. **B. Comparative Reading**. Editör: D. Downing. New York: Macmillan, **1973.**
- Fowler, Anne E. "How Early Phonological Development Might Set the Stage for Phoneme Awareness," **Phonological Processes in Literacy**. Editör: Susan A. Brady and Donald P. Shankweiler. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, 1991. ss. 97-117.
- Frost, Ram, Leonard Katz and Shlomo Bentin. "Strategies for Visual Word Recognition and Orthographical Depth: A Multilingual Comparison," **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance** 13: 104-115, 1987.
- Goswami, Usha and Peter Bryant. **Phonological Skills and Learning to Read**. East Sussex. England: Lawrence Erlbaum Associates Ltd., Publishers, 1990.
- Hanson, Vicki L. "Phonological Processing Without Sound," **Phonological Processes in Literacy**. Editör: Susan A. Brady and Donald P.

Shankweiler. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, 1991. ss. 153-161.

Katz, Robert B., Donald Shankweiler and Isabelle Y. Liberman. "Memory for Item Order and Phonetic Recoding in the Beginning Reader," **Journal of Experimental Child Psychology**, 32: 474-484, 1981.

Katz, Leonard and Ram Frost. "The Reading Process is Different for Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis," **Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning**. Editör: Ram Frost and Leonard Katz. North Holland: Elsevier Science Publishers, 1992. ss. 67-84.

Kyöstiö, O. K. "Is Learning to Read Easy in a Language in which the Grapheme-Phoneme Correspondences are Regular?," **Orthography, Reading and Dyslexia**. Editör: J. F. Kavanagh and R. L. Venezky. Baltimore: University Park Press. 1980. ss. 35-49.

Liberman, Isabelle Y., Donald Shankweiler, F.W. Fischer and B. Carter. "Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child," **Journal of Experimental Child Psychology**. 18: 201-212, 1974.

Lukatela, Georgije and Mickael T. Turvey. "Some Experiments on the Roman and Cyrillic Alphabets of Serbo-Croatian," **Orthograph, Reading and Dyslexia**. Editör: J. F. Kavanagh and R. L. Venezky. Baltimore: University Park Press. 1980. ss. 227-247.

Lundberg Ingvar, Jorgen Frost and Ole-Peter Petersen. "Stimulating Phonological Awareness," **Reading Research Quarterly**. XXIII, 3: 263-283, Summer 1988.

Lundberg, Ingvar. "Phonemic Awareness Can Be developed Without Reading Instruction," **Phonological Processes in Literacy**. Editör: Susan A. Brady and Donald P. Shankweiler. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, 1991. ss. 47-53.

Mattingly, Ignatius G. "Modularity, Working Memory, and Reading Disability," **Phonological Processes in Literacy**. Editör: Susan A. Brady and Donald P. Shankweiler. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, 1991. ss. 163-171.

Morais, Jose. "Constraints on the Development of Phonemic Awareness," **Phonological Processes in Literacy**. Editör: Susan A. Brady A. Brady and Donald P. Shankweiler. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, 1991. ss. 5-27.

Oktay, Ayla. "Kitle İletişim Araçlarının Okulöncesi Dönemde Kullanılması," YA-PA 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. 4: 105-118, 1986.

Qfi

- Öney, Banu and Susan R. Goldman. "Decoding and Copenhension Skills in Turkish and English: Effects of the Regularity of Grapheme-Phoneme Correspondences," **Journal of Educational Psychology**. 76, 4: 557-568, 1984.
- Öney, Banu ve Aydın Y. Durgunoğlu. "Beginning Reading and Orthographic Transparency," *Applied Psycholinguistics*. Yayında. The University of Minnesota, 1993, ss. 1-26.
- öney, Banu, Mira Peter and Robert B. Katz. "Printed Word Naming as a Functional of Age and Orthographic Transparency," **Journal of the Scientific Study of Reading**. Yayında. Haskin Laboratories and the University of Connecticut, 1994, ss. 1-23.
- Öney, Banu. "Okuma Öğretimi ve Öğretim Yöntemleri," Yayınlanmamış makale. Boğaziçi Üniversitesi Psikoloji Bölümü ve Eğitim teknolojisi Merkezi, 1995, ss. 1-9.
- Perfetti, Charles A. **Reading Ability**. New York: Oxford University Press, 1985.
- Papala, Michele Merlo and Susan Brady. "Reading Ability and Short-Terk Memory: The Role of Phonological Processing," **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**. 2: 1-25,1990.
- Razon, Norma. **Özel Bir Okuma Bozukluğu (Disleksi)**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. No: 2031, 1976.
- Shankweiler, Donald, Isabelle Y. Liberman, L.S. Mark, C.A Fowler and F. W. Fisher. "The Speech Code and Learning to Read," **Journal of Ezperimental Psychology: Human Learning and Memory**. 5: 531-545, 1979.
- Treiman, Rebecca and Andrea Zukowski. "Levels of Phonological Awareness," **Phonological Process in Literacy**. Editör: Susan A. Brady and Donald P. Shankvveiler. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, 1991. ss. 67-83.
- Tunmer, William E., Michael L. Herriman and Andrew R. Nesdale. "Metalinguistic Abilities and Beginning Reading," **Reading Research Quarterly**. XXIII, 2: 134- 158, Spring 1988.
- Van Orden, Guy C., Bruce F. Pennington and Gregory O. Stone. "Word Identification in Reading and the Promise of Subsymbolic Psycholinguistics," **Psychological Review**. 97, 4: 488-522, 1990.
- Van Orden, Guy C. and Stephen D. Goldinger. "Interdependence of Form and Function in Cognitive Systems Explains Perception of Printed Words," **Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance**, 20, 6: 1269- 1291, 1994.
- Van Orden, Guy C. and Stephen D. Goldinger. "Phonological Mediation in Skilled and Dyslexic Reading," Editör Chris Chase, Glenn Rosen and

Gordon Sherman. This paper hasn't been published yet. Arizona State University, 1995, ss. 1-45.

Venezky, Richard L. "Letter-Sound Generalizations of First-Second and Third-Grade Finnish Children," **Journal of Educational Psychology**. 64, 3: 288-292. 1973,

Wimmer, H. "Characteristics of Developmental Dyslexia in a Regular Writing System," **Applied Psycholinguistics**. 14: 1-33, 1993.

Yopp, Halli Kay. "The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests," **Reading Research Quarterly**. XXIII, 2: 159-177; Spring 1988.