

İlkokul İkinci Sınıfta Zayıf ve İyi Okuyucuların Okuma Akıcılığını Yordayan Dilbilimsel ve Bilişsel Beceriler

Semanur Kuzucu Örgel^a, Nalan Babür^b, Bengü Börkan^c ve Belma Haznedar^d

Öz

Bu çalışma, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinde, okuma akıcılığı ile dilbilimsel ve bilişsel beceriler arasındaki ilişkileri incelemektedir. Çalışmada dilbilimsel becerilerden fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık; bilişsel becerilerden hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik belleğin zayıf ve iyi okuyucuların okuma akıcılığındaki belirleyici rolü araştırılmaktadır. Araştırmaya, 65 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler okuma akıcılıklarına göre, zayıf ve iyi okuyucular olarak iki gruba ayrılmıştır. Zayıf okuyucularda, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmenin okuma akıcılığı ile ilişkili olduğu; iyi okuyucularda, fonolojik farkındalık ve morfolojik farkındalığın okuma akıcılığı ile korelasyon gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, regresyon analizlerinde, okuma becerisini yordayan en önemli ölçüt; zayıf okuyucularda fonolojik farkındalık iken, iyi okuyucularda morfolojik farkındalık olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme zayıf okuyucularda akıcı okumaya ayrı ayrı önemli katkı sağlarken; iyi okuyucularda, sadece morfolojik farkındalığın akıcı okumaya önemli bir katkı sağladığı bulunmuştur. Türkçe, yazıldığı gibi okunan ve sondan eklemeli bir dil olduğundan, bu çalışmanın sonuçları, Türkçe okuma gelişimi üzerine farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, hızlı isimlendirme, akıcı okuma, zayıf okuyucu, iyi okuyucu.

Makale Hakkında

Gönderim tarihi: 11.10.2021

Düzeltilme tarihi: 31.10.2021

Kabul tarihi: 22.11.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 31.12.2021

Giriş

Okuma, hayatımızın her alanını doğrudan etkileyen bir yaşam becerisi olduğu için, alanyazında okuma kazanımının evrelerini açıklayan çok sayıda teori ortaya atılmıştır (Chall, 1983; Ehri, 2005; Frith, 1985; Seymour, 2006). Bu teorilerden birisi, Seymour'ın

^a Çankaya Yasemin Karakaya BSM, simi_rehber_58@hotmail.com,
ORCID:0000-0001-7032-0622

^b Sorumlu Yazar: Boğaziçi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, nalan.babur@boun.edu.tr,
ORCID:0000-0002-7052-0488

^c Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, bengu.borkan@boun.edu.tr,
ORCID:0000-0003-1414-1528

^d Boğaziçi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, haznedab@boun.edu.tr,
ORCID:0000-0002-7025-0158

(2006) Çift Temelli Okuma Kazanım Modelidir (Dual Foundation Model). Bu teori, okuma öncesi becerilerden başlayıp, kelimenin anlamına kadar uzanan geniş bir açıklama sunmaktadır. Çift temelli modelde, okuma kazanımı dört evre içinde açıklanmaktadır. Alfabetik bilgi, temel okuma-yazma, ortografik ve morfografik okuryazarlık bilgisi olarak isimlendirilen bu evreler, aşamalı bir şekilde öğrenilmektedir. Alfabetik bilgide, çocuk konuşma dilindeki sesin karşılığını ve sembollerini öğrenir. Temel okuma yazma, logografik ve alfabetik süreçler olarak iki aşamadan oluşur. Logografik süreç, kelimelerin görünüşlerini bellekte toplama süreci iken, alfabetik süreç kelimeyi çözümler; yani kelime içindeki harflerin ses olarak kodlanmasıdır. Ortografik evre hece başlangıcını ve uyakları içerir; morfografik evrede ise öğrenci, karmaşık yapıda bir kelimeyi oluşturan heceleri ve ekleri öğrenir. Seymour (2006), ilk iki evrenin alfabetik bilgi ve temel okuma-yazma becerilerinin öğrenilmesi için gerekli olduğunu; ortografik ve morfolojik okuryazarlık bilgisi olarak sıralanan diğer iki evrenin ise, akıcı okuma için gerekli olduğunu savunur. Görüldüğü gibi, ilk iki evre, temel olarak fonolojik farkındalık, fonolojik bellek ve hızlı otomatik isimlendirme ile ilişkilidir ve bunlar okumayı öğrenmeyi sağlar. Diğer iki evre ise ek-kök ilişkisi ve eklerin anlamını kavrama ile ilgilidir. Seymour'a (2006) göre, kelimelerin görünüşü ve morfolojik farkındalık akıcı okumayı sağlar. Seymour'ın modeli, okuma kazanımı için bir sıralama sunsa da, Carlisle (2003), anlam (semantics), gramer (syntax), fonem (phoneme) ve yazım (spelling) gibi dilbilimin diğer öğelerinin morfolojik süreçlerde birbirleriyle etkileşimli bir rol oynadığını belirtmektedir. Diğer bir deyişle, morfolojik olarak karmaşık bir kelimeyi okumak ve yorumlamak için, dilbilimsel bilgilerin etkin ve doğru bir şekilde kullanımı gerekmektedir.

Akıcı okuma, Adams (1990) tarafından hızlı ve doğru şekilde yazının sözel olarak çevrilmesi olarak tanımlanırken; Fuchs vd. (2001) akıcı okumayı, tüm okuma becerisinin göstergesi olarak ifade eder. Hasbrouck ve Tindal (2006) ise akıcı okumayı, öğrencinin kendi sınıf düzeyinde olup olmadığının değerlendirilmesi sürecinde, kullanılmasında gereken bir ölçüm aracı olarak görmektedir. Bu bilgiler ışığında, bu çalışmada akıcı okuma "hızlı ve doğru şekilde okuma" olarak tanımlanmıştır.

Türkçe okuma gelişimi alanyazınında, zayıf okuma, okuma zorlukları, okuma bozuklukları, özel öğrenme güçlüğü ya da öğrenme problemleri gibi terimler birbirinin yerine kullanılmaktadır (Özkardeş, 2013). Bu nedenle, zayıf okumanın tanımı da zorlaşmaktadır. Bununla birlikte, alanyazında kabul gören Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) tanılamasına göre; okuma bozuklukları, özel öğrenme güçlüğü altında kullanılan bir terimdir. Özel öğrenme güçlüğü, genellikle okuma, yazma ve/veya matematik başarısının çocuktan beklenenin (yaş, sınıf veya bilişsel beceriler göz önüne alındığında) önemli derecede altında olması şeklinde tanımlanmaktadır (Mash ve Wolfe, 2002). Okuma bozukluğu ise kelime okumada, okuma akıcılığında ya da okuduğunu anlamada yaşanan bazı zayıflıkları içermektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Amerikan Psikiyatri Birliği'nin Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'na (DSM-5, 2013) göre, okuma bozukluğu olan çocuklar, ses-harf örtüşmesinde ve hızlı kelime çözümlemede zorlanmakta, yavaş ve hatalı okumakta; okurken daha çok çaba harcamaktadırlar. Her zayıf okuyucu okuma bozukluğuna sahip olmasa da, her okuma bozukluğu olan çocuk okumada sorunlar yaşamaktadır. Zayıf okuyucular ve okuma bozukluğuna sahip çocuklar, okumada benzer güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Wagner ve Torgesen'in (1987) bulgularına paralel olarak, Hoskyn ve Swanson (2000) da zayıf

okuyucular ile okuma bozukluğuna sahip çocukların, fonolojik işlem becerilerinde (fonolojik farkındalık, fonolojik sözcük erişim hızı, yani hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik bellek) benzerlikler gösterdiğini, bir başka deyişle benzer güçlükler yaşadıklarını söylemişlerdir.

Alanyazın

Wagner ve Torgesen'e (1987) göre okuma, fonolojik süreçlerle öğrenilir. Araştırmacıların Fonolojik İşlem Modeli'ne (Phonological Processing Model) göre, okumayı öğrenirken fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme (fonolojik sözcük erişim hızı) ve fonolojik bellek birbirleriyle etkileşim içindedir. Bu üç değişkenin okumanın kazanımındaki ilişkisini inceleyen birçok çalışma yapılmıştır (örn., Juul vd., 2014; Lipka, 2017; Muter ve Snowling, 1998; Parrila vd., 2004). Juul vd. (2014), 172 Danimarkalı öğrenciyi, anasınıfından ikinci sınıfa kadar boylamsal bir çalışma kapsamında incelemişlerdir. Araştırmacılar, fonolojik farkındalığın, kelime okuma becerisinde en güçlü yordayıcı olduğunu ve hızlı otomatik isimlendirmenin de kelime okuma becerisinin toplam varyansına tek başına katkı sağladığını bulmuşlardır. Ayrıca, ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma hızı incelendiğinde, hızlı otomatik isimlendirme, okuma hızını yordayan tek önemli değişken olarak bulunmuştur. Bir başka boylamsal çalışmada da, 34 anasınıfı öğrencisi 4 yıl boyunca takip edilmiş, fonolojik farkındalık ve fonolojik belleğin 9 yaşındaki çocuklarda okuma becerisini yordayan önemli değişkenler olduğu gösterilmiştir (Muter ve Snowling, 1998). Parilla vd. (2004) ise, anasınıfı ve birinci sınıftaki fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme becerilerinin, 1, 2 ve 3. sınıflardaki kelime okuma becerisinin önemli göstergesi olduğunu bulmuşlardır. Muter ve Snowling'in (1998) sonuçlarının aksine, Parilla vd. (2004), yapılan hiyerarşik regresyon analizinde, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme kontrol edildiğinde, fonolojik belleğin (kısa süreli sözel bellek) tek başına okuma varyansına bir katkı sağlamadığını vurgulamışlardır.

Okuma alanyazınında fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmenin önemine vurgu yapan araştırmaların yanı sıra, son yıllarda morfolojik farkındalık konusunda yapılan çalışmalar da giderek artmaya başlamıştır (Duncan vd., 2010; Lipka, 2017; Liu ve Zhu, 2016; Rothou ve Padelidu, 2015). Muter ve Snowling (1998) okuma başarısının eşzamanlı ve boylamsal yordayıcılarını araştırdıklarında, 9 yaş okumasını sadece fonolojik farkındalık ve kısa süreli sözel belleğin değil, morfolojik farkındalığın da yordayabildiğini göstermişlerdir. Lipka (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise, akıcı okuma ile dilbilimsel ve bilişsel beceriler arasındaki ilişkiler boylamsal olarak incelenmiştir. İkinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan bu çalışmada, öğrencilerin fonolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve çalışan bellek becerileri ölçülmüştür. Yapılan analizler sonucu, bir morfolojik farkındalık becerisi olan sentaks farkındalığı, hızlı otomatik isimlendirme (sayılar), çalışan bellek (kelime tekrarlama), ikinci sınıflarda akıcı okumanın önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur. Lipka'nın (2017) çalışması, morfolojik farkındalığın ve hızlı otomatik isimlendirmenin, akıcı okumanın toplam varyansına tek başlarına katkı sağladığını göstermiştir.

Özetlemek gerekirse, normal gelişim gösteren çocuklarda, akıcı okuma konusunda yapılan çalışmalar, dilbilimsel ve bilişsel bileşenlere odaklanmıştır.

Alanyazında birçok çalışma, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmenin akıcı okuma ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Akıcı okuma ve fonolojik bellek arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda bulgular açısından tutarsızlık görülse de; morfolojik farkındalık becerisinin, akıcı okumada önemli bir rol oynadığını gösteren çalışmalar artmaktadır (örn., Duncan vd., 2010; Lipka, 2017; Liu ve Zhu, 2016; Rothou ve Padeliadu, 2015).

Zayıf Okumanın Dilbilimsel ve Bilişsel Değişkenleri

Okuma performansında hangi değişken veya değişkenlerin fark yarattığını anlamak için, zayıf okuyucularda da dilbilimsel ve bilişsel değişkenler arasındaki ilişkilere bakmak gerekmektedir. Fonolojik İşlem Modeli'nin (Wagner ve Torgesen, 1987), bazı okuma yetersizliklerini açıklamakta yetersiz kalması nedeniyle, zayıf okumayı açıklamak için Wolf ve Bowers (1999) Çifte Yetersizlik Hipotezi'ni (Double Deficit Hypothesis) geliştirmiştir. Wolf ve Bowers'a (1999) göre, okuma problemleri, hızlı otomatik isimlendirme ve/veya fonolojik becerilerdeki bozukluktan kaynaklanmaktadır. Çifte Yetersizlik Hipotezi'ne göre, okuma problemi olan bir öğrenci, fonolojik becerilerde ya da hızlı otomatik isimlendirmede sorun yaşayabilir. Eğer bir öğrenci, bu iki beceride birden sorun yaşıyorsa, yani çifte bozukluğa sahipse; bu becerilerden sadece birinde bozukluk yaşayan öğrenciye kıyasla, daha ağır bir tablo çizer ve okuma bozukluğu daha ağır ve yoğun geçer.

Çifte Yetersizlik Hipotezi'ni (Wolf ve Bowers, 1999) destekleyen birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bulgularına göre, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme, zayıf okumanın veya okuma zorluklarının belirlenmesinde önde gelen dilbilimsel ve bilişsel yordayıcılarıdır (De Groot vd., 2017; McBride-Chang vd., 2012; Powell vd.; Wolff, 2014). McBride-Chang vd. (2012), normal gelişim gösteren ve okumada güçlük yaşayan çift dilli çocukların (5 yaş), dilbilimsel ve bilişsel becerilerini boylamsal bir çalışma çerçevesinde incelemişlerdir. Bu çalışmada, çocukların fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme becerileri ölçülmüştür. Dört yıllık çalışma boyunca, zayıf okuyucu gruplarının, normal okuyuculara göre fonolojik farkındalık performanslarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir taraftan, Wolff (2014), okumada zorlanan 112 öğrenciyle gerçekleştirdiği boylamsal çalışmada, okuma zorluklarında, hızlı otomatik isimlendirmeyi okuma akıcılığını yordayan bir değişken olarak bulmuştur. Daha yakın tarihte yapılan bir başka çalışmada ise, okuma bozukluğuna sahip öğrencilerin, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme becerilerinde düşük performans gösterdikleri bulunmuştur (De Groot vd., 2017). Carroll vd. (2016) fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmenin yanısıra, kısa süreli sözel belleğin, sonraki yıllarda gözlemlenen zayıf okumanın bir yordayıcısı olduğunu göstermişlerdir. Araştırmacılar, geniş bir örneklem grubunda ($N = 267$), zayıf okumanın göstergelerini dört yıllık boylamsal bir çalışma ile araştırmışlardır. Çalışmanın bulguları, zayıf okuyucuların tüm fonolojik süreç becerilerinde (fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik bellek) daha düşük performans gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Öte yandan, morfolojik farkındalıkla ilgili okuma alanyazını, dillerin morfolojik ve fonolojik yapılarının okuma edinimini etkilediğini göstermektedir. Koda (2005), morfolojik farkındalığın zayıf ve iyi okuyucuları ayırabileceğini ileri sürmüştür.

Duncan vd. (2010) yaptıkları araştırma sonucu, bu varsayımı doğrulayan bulgulara erişmişlerdir. Araştırmacılar, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri arasından, 30'ar kişiden oluşan zayıf ve iyi okuyan öğrenci grupları oluşturmuşlardır. Araştırma bulguları, iyi okuyucuların yapım eki farkındalığı becerilerinde, zayıf okuyuculara göre daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Türkçede Akıcı Okumanın Dilbilimsel ve Bilişsel Değişkenleri

Türkçenin dilsel özellikleri göz önüne alındığında Türkçe, İngilizceye göre ortografik (yazım) olarak daha şeffaf bir dildir (Durgunoğlu, 2005; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Öney ve Durgunoğlu, 1997). Başka bir deyişle, Türkçe daha düzenli ses-harf örtüşmesine sahiptir. Morfolojik açıdan incelendiğinde, Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğu ve ekler konusunda çok zengin özelliğe sahip olduğu görülmektedir. Gedizli'ye (2012) göre, Türkçede yaklaşık iki yüz yapım eki ve birçok çekim eki vardır. Türkçenin fonolojik yapısının şeffaf olması; Türkçe konuşan öğrencilerin, İngilizce konuşan öğrencilere kıyasla, birinci sınıfta daha hızlı ve doğru şekilde kelime çözümlemeyi öğrenmelerini sağlamaktadır (Öney ve Goldman, 1984). Okuma edinimi çalışan araştırmacılar için Türkçenin morfolojik yapısı yeni bir araştırma alanı olsa da, son yıllarda diğer değişkenlerle birlikte morfolojik farkındalık ve okuma arasındaki ilişki, ilgi gören çalışma alanlarından biri haline gelmiştir.

Okuma edinimi alanında, Türkçe konuşan ve normal gelişim gösteren çocuklarda yaş ve sınıf düzeyinde akıcı okumaya odaklanmış çalışmalar bulunmaktadır (örn., Babayigit ve Stainthorp 2007, 2010, 2011; Erden vd., 2002; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Özata, 2018; Özata ve Haznedar, 2018; Yılmaz Seçkin ve Baydık, 2017). Okuma zorluğu olan çocukların akıcı okuma performanslarını ele alan çalışmalar, genellikle normal gelişim gösteren çocukların akıcı okuma performanslarıyla karşılaştırmalı olarak yapılmıştır. Bu çalışmalarda elde edilen bulgulara göre, okuma zorluğu olan çocuklar hem okuma doğruluğunda (Baydık vd., 2012; Sidekli, 2010) hem de okuma hızında (Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010) daha düşük performans göstermişlerdir.

Öte yandan akıcı okuma ile dilbilimsel ve bilişsel değişkenlerin ilişkisi konusunda Türkçede yapılan çalışma sayısının halâ çok sınırlı olduğunu özellikle vurgulamak gerekir. Fonolojik farkındalık, araştırmacıların daha çok ilgisini çekse de (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Öney ve Goldman, 1984; Sönmez, 2015; Yılmaz Seçkin ve Baydık, 2020), son zamanlarda morfolojik farkındalık (Babayigit ve Stainthorp, 2010; Kargın vd., 2019; Kuzucu Örgü, 2018), hızlı otomatik isimlendirme (Abalofya, 2008; Bakır ve Babür, 2009, 2018; Korkmaz, 2019; Özata, 2018; Sönmez, 2015; Yılmaz Seçkin ve Baydık, 2020) ve fonolojik bellek (Bektaş, 2017; Kesikçi ve Amado, 2005; Özata, 2018) ile akıcı okuma arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların sayısı artmıştır. Akıcı okuma ile fonolojik farkındalık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulgularına göre, anasınıfı ve ilkökul birinci, ikinci sınıflarda akıcı okuma ve fonolojik farkındalık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (örn., Durgunoğlu ve Öney, 1999; Gülmenoğlu vd., 2016; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Özata, 2018; Özata vd., 2016). Bu bulgulardan, erken okuma döneminde; fonolojik farkındalık bilgisi arttıkça, çocukların daha akıcı okuduğu veya

daha akıcı okuyan çocukların daha çok fonolojik farkındalığı olduğu sonucu çıkmaktadır.

Türkçe okuma kazanımında son dönemde fonolojik farkındalığa ek olarak, diğer bir dilbilimsel beceri olan morfolojik farkındalığın, akıcı okuma ile ilişkisini araştıran birkaç çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar, morfolojik farkındalığın ikinci sınıfta akıcı okuma için bir yordayıcı olmadığını (Babayiğit ve Stainthorp, 2010; Özata ve Haznedar, 2018) göstermiştir. Özata ve Haznedar (2018) ikinci sınıflarda morfolojik farkındalık ve akıcı sözcük okuma arasında anlamlı bir ilişki bulmuş, ancak morfolojik farkındalığın sözcük okumaya doğrudan katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir. Ortaokul öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışmada ise, normal gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin, morfolojik farkındalık testinde düşük performans gösterdiği belirtilmiştir (Batur ve Beyret, 2015). Morfolojik farkındalık becerisinin incelendiği bir diğer çalışmada ise, işitme engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren çocuklar karşılaştırılmıştır. Kargın vd. (2019), işitme engelli ve işiten ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, işitme engelli öğrencilerin tüm sınıf düzeylerinde, işiten çocuklara göre düşük morfolojik farkındalığa sahip olduklarını; düşük morfolojik farkındalığın okuduğunu anlama becerisini olumsuz olarak etkilediğini belirtmişlerdir.

Akıcı okuma ile bilişsel beceriler arasındaki ilişkiye bakıldığında, Türkçede hızlı otomatik isimlendirmenin akıcı okuma ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Abalofya, 2008; Özata ve Haznedar, 2018). Yapılan çalışmalarda, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda, akıcı okumayı en iyi yordayan değişkenin, hızlı otomatik isimlendirme olduğu bulunmuştur (Babayiğit ve Stainthorp, 2010, 2011; Özata ve Haznedar, 2018).

Ayrıca, fonolojik bellek ile akıcı okuma arasında okuma kazanımının ilk yıllarında ilişki bulunmasına rağmen (Babayiğit ve Stainthorp, 2007), bu bulgu, aynı araştırmacılar tarafından yapılan başka bir çalışmanın bulgularıyla tutarsızlık göstermiştir (Babayiğit ve Stainthorp, 2011). Okuma gelişimi üzerine son yıllarda yapılan kapsamlı çalışmalardan biri olan, Özata ve Haznedar'ın (2018) çalışmasında, ikinci sınıflar için akıcı sözcük okuma ve fonolojik bellek arasında ilişki bulunmasına rağmen, yapılan regresyon analizinde, fonolojik belleğin akıcı okumaya katkı sağlamadığı gösterilmiştir. Özetle, ilkökul çağındaki normal gelişim gösteren çocukların okuma edinimine açıklama sunacak, okumanın birçok değişkenini ele alan kapsamlı çalışmaların (örn., Babayiğit ve Stainthorp, 2011; Özata ve Haznedar, 2018), sayısının artmasının faydalı olacağı açıktır.

Okuma bozukluğu olan bireylerin veya zayıf okuyucuların oranı, Türkiye'de tam olarak bilinmese de, öğrenme bozukluklarıyla ilgili farklı oranlar sunan bir takım araştırmalar mevcuttur. Bu nedenle, zayıf okuyucuların da bu oranların içinde olduğu düşünülmektedir. Erden vd. (1999) Türkiye'deki okul çağındaki çocukların %10-20'sinin özel öğrenme güçlüğü yaşadığını belirtmektedirler. Demir (2005), ailelerden alınan verilere göre, birinci sınıftaki çocukların %33'ünün, öğretmenlerden alınan verilere göre de %24'ünün öğrenme güçlüğü yaşama riskinin olduğunu ifade etmiştir. Doğan vd. (2009), ilkökul öğrencilerinin %37'sinin öğrenme güçlüğü riskinin olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte, Amerikan Psikiyatri Birliği'ne (2013) göre, farklı diller göz önüne alındığında, özel öğrenme güçlüğü veya okuma bozukluğu olan çocuklar, okul çağı çocuklarının % 5-15'ini oluşturmaktadır. Diğer yanda, Bingöl (2003), öğretmenlerden elde ettiği verilerde, ilkökul ikinci ve dördüncü sınıflarda

gelişimsel disleksiye araştırmış; ikinci sınıflarda % 2.1 ve dördüncü sınıflarda % 0.6 oranlarında okuma sorunları yaşayan çocuklar olduğunu saptamıştır. Bingöl'ün (2003) araştırmasında elde edilen sonuçlara rağmen, okuma güçlükleri konusunda yapılan diğer çalışmalara göre, birçok çocuğun okumada zorlandığı ve klinik olarak okuma bozukluğu olarak tanımlanmasalar dahi, bu çocukların zayıf okuyucu olarak belirlendiği görülmektedir. Dahası, bu çalışmalarda ortaya çıkan oranlar, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (2013) verdiği oranlara göre çok yüksektir. Bu nedenle, bu çalışmada, daha önceki çalışmalardaki gibi (Abalofya, 2008; Demirtaş, 2017) zayıf okuyucuların okuma bozukluğu için risk grubu oluşturduğundan hareketle, okuma becerisi sınıf düzeyinin altındaki her çocuk için zayıf okuyucu tanımlaması yapılmıştır.

Türkçede zayıf okuyucularla veya okuma güçlüğü olan öğrencilerle yapılan geniş kapsamlı çalışmalar sınırlı sayıdadır. Abalofya (2008) ikinci sınıfta olan zayıf ve iyi okuyucularla yaptığı çalışmada, zayıf okuyucularda, akıcı okuma becerisi ile hızlı otomatik isimlendirme becerisinin ilişkili olduğunu bulmuştur. Demirtaş (2017) ise, okuma güçlüğü olan birinci sınıf öğrencilerinin hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerinde, normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük performans gösterdiklerini belirtmiştir. Seçkin Yılmaz ve Baydık (2020) üçüncü sınıf zayıf okuyucularla normal okuyucuları karşılaştıran kapsamlı bir çalışma yapmışlar ve zayıf okuyucuların fonolojik becerilerde, akranlarına göre daha başarısız olduğunu bulmuşlardır.

Buraya kadar yapılan değerlendirmelerde görüleceği gibi, Türkçede okuma edinimi ve okumanın bilişsel ve dilbilimsel bileşenleri konusunda giderek artan sayıda yapılan araştırmalar daha çok normal gelişim gösteren çocuklarla yürütülmüştür. Diğer taraftan, Türkçede okuma sorunlarının incelendiği araştırmalarda çalışma belleği, ya da yürütücü işlevler gibi becerileri kapsayan çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Özkardeş, 2013). Bazı araştırmacılara göre, okul çağı çocuklarının %10 ile %37 arasında değişen oranlarla, okumada zorlandıkları ve zayıf okuyucu oldukları görülmektedir (Demir, 2005; Doğan vd., 2009; Erden vd., 1999). Azımsanmayacak bu oranlara rağmen, zayıf okuyucularda dilbilimsel ve bilişsel becerileri birlikte inceleyen araştırmaların azlığı sebebiyle (Abalofya, 2008; Demirtaş, 2017; Yılmaz Seçkin ve Baydık, 2020), zayıf ve iyi okuyucuların hangi alanlarda ayrıştığı, yeterli ve kapsamlı şekilde açıklanamamaktadır.

Bu çalışma, ikinci sınıf seviyesinde okuma kazanımını zayıf ve iyi okuyucularda dört önemli dilbilimsel ve bilişsel değişken açısından incelemektedir. Bu değişkenler sırasıyla, fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, hızlı isimlendirme ve fonolojik bellektir. Çalışmanın araştırma soruları aşağıda sıralanmıştır:

1. İkinci sınıf düzeyinde, akıcı okuma ile fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik bellek değişkenleri arasındaki ilişki, zayıf ve iyi okuyuculara göre nasıl özellikler gösterir?
2. Zayıf ve iyi okuyucularda, fonolojik farkındalık kontrol edildikten sonra, hızlı otomatik isimlendirme ve morfolojik farkındalık akıcı okumayı ne kadar açıklamaktadır? Her iki grup için akıcı okumayı en iyi yordayan değişken hangisidir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel desenle hazırlanmıştır. Zayıf ve iyi okuyucularda, değişkenler arası ilişkilere odaklanmıştır. Çalışma için, iki aşamalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak, okullardan uygun, ulaşılabilir ve istekli olan öğrenciler seçilmiştir. Sonra, amaçlı ölçüt örnekleme yöntemiyle öğretmenlerin sınıflarında belirlediği zayıf ve iyi okuyucular çalışmaya dahil edilmiştir. Velilerden bilgi ve onam formu alınarak ve öğrencilerden de sözel olarak onam alınarak çalışma yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Türk eğitim sisteminde, birinci sınıfların Türkçe kazanımlarından birisi, “Heceleri, kelimeleri ve cümleleri okur” olarak belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2015, s.16). Bu kazanımla, birinci sınıf sonunda, öğrenciden okuma yazmayı öğrenmesi beklenmektedir. Okumayı kazanma sürecinde, birinci sınıflar yavaş okuyabilir (Erden vd., 2002). Ayrıca, bazı çocuklar birçok sebepten dolayı okuma ve yazmayı geç ve yavaş öğrenebilir. Fakat, ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma kazanımını gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Eğer bir öğrenci, ikinci sınıfın ikinci döneminde hala akıcı okuyamıyorsa, bu öğrenci zayıf okuyucu olabilir veya bazı okuma zorlukları gösteriyor olabilir. Bu düşünceden hareketle, öğrencilerin okumada gösterdikleri farklılıkları daha iyi belirleyebilmek için, çalışmada ikinci sınıf öğrencileri yer almıştır.

İstanbul ilinin kuzeybatısında yer alan iki ilçeden seçilen toplam 66 ikinci sınıf öğrencisi, çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Zihinsel yetersizlik tanısı almış ya da akıcı ve anlaşılır konuşmada zorluk yaşayan öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Akıcı okuma testinden alınan puanlar temel alınarak, örneklem zayıf ve iyi okuyucular olarak iki gruba ayrılmış; çok değişkenli uç değerleri belirlemek için Mahalanobis uzaklığı ile analiz yapılmış; bunun sonucunda bir öğrenci çalışmadan çıkarılmıştır. Böylelikle, 33 zayıf okuyucu ve 32 iyi okuyucu belirlenmiş ve analizler bu iki grup öğrenciyle yapılmıştır.

Zayıf okuyucular, örneklemin % 50.8’ini ($N = 33$), iyi okuyucular ise % 49.2’sini ($N = 32$) oluşturmaktadır. Grupların demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir. Buna göre, iyi okuyucular daha çok kız öğrencilerden oluşurken, zayıf okuyucuların çoğunluğu erkek öğrencilerden oluşmaktadır. İyi ve zayıf okuyucular arasında yaş farkı azken, okul öncesi eğitim alma durumunda iki grup arasında büyük bir fark görülmektedir. İyi okuyuculardan sadece bir öğrenci hariç hepsi, okul öncesi eğitim almışken; zayıf okuyuculardan sadece 17 kişi (% 52) okul öncesi eğitimi almışlardır.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

	Zayıf okuyucu (N = 33)		İyi okuyucu (N = 32)	
	N	%	N	%
Cinsiyet				
Kız	12	36	19	59
Erkek	21	64	13	41
Yaş				
83-92 ay	13	39	13	41
93-100 ay	16	49	19	59
Kayıp veri	4	12	0	0
Okul Öncesi Eğitim				
Evet	17	52	31	97
Hayır	7	21	1	3
Kayıp veri	9	27	0	0

Okumayı öğrenme zamanları arasında herhangi bir fark olup olmadığını görmek için, öğretmenlerden öğrencilerin okumayı öğrendikleri zamanları işaretlemeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeye göre iyi okuyuculardan 28'i (% 88), birinci sınıfın birinci döneminde okumayı öğrenmiştir. İkinci sınıfın ikinci döneminde, iyi okuyucuların tümü okumayı öğrenmişken; öğretmenler, zayıf okuyuculardan 5'inin hala okumayı öğrenemediğini belirtmiştir. Ayrıca, özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan üç öğrenci, okuma performanslarına göre zayıf okuyucuda grubunda yer almışken; iyi okuyucularda öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenci yoktur.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışma, ikinci sınıf öğrencileriyle, ikinci eğitim öğretim döneminde yapılmıştır. Testler her öğrenciye bireysel olarak uygulanmıştır. Sınıf öğretmeninden, zayıf ve iyi okuyuculara ilişkin demografik bilgiler ve çocukların okuma-yazma becerisi değerlendirmeleri alınmıştır. Bu çalışma için Boğaziçi Üniversitesi Araştırma Etik Komitesi'nin onayı alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Dilbilimsel ve bilişsel becerileri ölçmek için, akıcı okuma, fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik bellek testleri uygulanmıştır. Morfolojik farkındalık testi hariç, diğer testler daha önceki çalışmalarda kullanılmış ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış testlerdir (örn., Babür vd., 2009, 2011; Bakır ve Babür, 2009, 2018). Türkçe morfolojik farkındalık testi, bu çalışma için araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve ön çalışmaları yapılmıştır.

Akıcı Okuma Değerlendirmesinde Kullanılan Metin

Bu çalışmada, akıcı okuma ölçümü olarak okuma hızı kullanılmıştır. Okuma hızı, bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ile belirlenmektedir (Babür vd., 2011). Okuma hızının belirlenmesi için kullanılan metin, çocuk kitapları yazarı bir profesör tarafından yazılmış, hikâye türünde bir metindir. Metin, 20 sınıf öğretmenin dönütleri doğrultusunda, Babür vd. (2011) tarafından tekrar düzenlenmiştir. Ayrıca, bir cümledeki ortalama kelime sayısı ve yazı boyutu 2. sınıf öğrencilerine göre ayarlanmıştır. Metinde 142 kelime vardır. Öğrenciden metni sesli bir şekilde okuması istenmiştir. Bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, öğrencinin okuma hızını göstermektedir.

Fonolojik Farkındalık Testleri

Wagner vd. (1999) tarafından geliştirilen Kapsamlı Fonolojik Farkındalık Testi [Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP)], Babür vd. (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu çalışmada, testin üç alt testi (ses atma, ses ayırma ve sesleri birleştirme) kullanılarak, öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri değerlendirilmiştir. Her alt testte 20 madde bulunmaktadır. Fonolojik farkındalık testinden elde edilen puanın güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa katsayısı) .97 iken; ses atma ($\alpha = .97$), seslerine ayırma ($\alpha = .94$) ve ses birleştirme ($\alpha = .88$) testlerinden elde edilen puanlar da yüksek güvenilirliğe sahiptir.

Morfolojik Farkındalık Testleri

Morfolojik farkındalık testi, bir “ek”in anlamını fark edebilme becerisini ölçmektedir. Çalışmada hem yapım eki hem çekim eki farkındalığı için testler kullanılmıştır. Bu testler, Kuzucu Örgü (2018) tarafından, Babayiğit ve Stainthorp (2010) ve Singson vd.’nin (2000) çalışmalarından esinlenerek bu çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Testi geliştirmek için önce anlamlı ve anlamsız kelimelerle yapım eki ve çekim ekleri için ayrı ayrı ikişer test hazırlanmıştır. Yapılan ön çalışmalarda, yapım eki testi için anlamlı kelimelerden oluşan testin yapım eki farkındalığından ziyade kelime dağarcığını ölçtüğü görülmüştür. Bu nedenle yapım eki farkındalığı için anlamsız kelimelerden oluşan test kullanılmıştır. Çekim ekleri, kök-ek ilişkisine bağlı olduğundan, anlamlı kelimelerin kullanıldığı testin daha uygun olduğu görülmüştür. Kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği için iki ayrı edebiyat öğretmeninden ve dilbilim profesöründen uzman görüşü alınmış; yapım eki ve çekim eklerinin tüm alt yapıları test maddelerine dahil edilmiştir. Bu nedenle, testlerin hem kapsam hem de görünüş geçerliliği vardır. Sonuç olarak bu çalışmada, morfolojik farkındalığı ölçmek için, yapım eki farkındalık testi ve çekim eki farkındalık testleri (isim ve fiil çekim ekleriyle) olarak üç alt test geliştirilmiştir. Testlerin puanlarının güvenilirliğini göstermek için iç tutarlık değerini gösteren Cronbach alfa korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Morfolojik farkındalık test puanı için güvenilirlik katsayısı .88’dir.

Yapım Eki Farkındalığı Testi. Yapım ekleri, yeni bir kelime türetmek için kullanılan eklerdir. Singson vd.’nin (2000) çalışmalarından esinlenerek, Türkçe anlamsız kelimelere eklenen yapım eklerinin anlamını fark edebilmeyi ölçmek için

hazırlanmıştır. Test için kullanılan yapım ekleri, Karadağ ve Kurudayıoğlu'nun (2010) her sınıf için en çok kullanılan yapım ekleri listesinden 2. sınıf kitaplarında en çok kullanılan yapım eklerinden seçilmiştir. Yapım eki farkındalığı testi, 10 maddeden oluşmakta olup, iki seçenekli sorular şeklinde hazırlanmıştır. Öğrenciye soru maddesi okunduktan sonra, iki seçenek sunulmakta ve hangi ekin daha anlamlı olduğu sorulmaktadır. Puanlama, doğru cevap sayısına göre belirlenmekte olup, alınabilecek en yüksek puan 10'dur. Test puanının güvenilirliği .61 olarak hesaplanmıştır.

Çekim Eki Farkındalığı Testleri. Çekim eki farkındalığı testi, cümle içerisindeki kelimeye eklenen ekin, dilbilgisel olarak doğruluğunun belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Testte, Babayiğit ve Stainthorp'un (2010) çalışmalarındaki soru şekli kullanılmıştır; yani çekim eki eklenen iki cümleden, hangisinin daha anlamlı olduğuna karar verilmesi şeklinde hazırlanmıştır. Örneğin testte, "Kuşun kanatları var" ve "Kuşu kanatları var" şeklinde iki cümle söylenmiş ve hangisinin anlamlı olduğuna karar verilmesi istenmiştir. Babayiğit ve Stainthorp (2010) anlamsız kelimelere çekim ekleri ekleyerek çekim eki farkındalığını ölçmeye çalışmıştır; bu çalışmada kullanılan ölçek ise, anlamlı kelimelere çekim ekleri ekleyerek cümlenin anlamlı olup olmamasına ilişkin kararın doğruluğunu ölçmektedir.

Bu çalışmada kullandığımız testte, isim ve fiil çekim eki farkındalığını değerlendirmek amacıyla iki alt test yer almıştır. İsim çekim eki farkındalığı için, iyelik ekleri, çoğul eki, durum/hal ekleri kullanılarak; fiil çekim eki farkındalığı için, zaman ve kişi zamir ekleri kullanılarak, toplamda 26 madde hazırlanmıştır. İsim çekim eklerinde sekiz cümlenin doğru ve yanlış haliyle toplam 16 madde; fiil çekim eklerinde, beş cümlenin doğru ve yanlış haliyle toplam 10 madde vardır. Puanlama, doğru cevap sayısına göre belirlenmekte olup, alınabilecek en yüksek puan 26'dır. Testlerin iç tutarlılık değerleri yüksektir. İsim çekim eki farkındalık test puanı için güvenilirlik katsayısı .84, fiil çekim eki farkındalık test puanı için .67 ve toplam çekim eki farkındalık test puanı için .87 olarak bulunmuştur.

Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOTİ) Testi

Orijinal adı RAN (Rapid Automated Naming) olan test, Wolf ve Denckla (2005) tarafından geliştirilmiştir. Test, bir kişinin görsel bir uyarıyı algılama ve doğru ve hızlı bir şekilde isimlendirebilme becerisini ölçmektedir. İsimlendirme süresi yüksekse, öğrencinin bu testteki başarısı düşük anlamına gelmektedir. RAN testi, Bakır ve Babür (2009, 2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Aslında dört alt testi olan HOTİ'nin, bu çalışma için, Sayılar ve Harfler alt testleri kullanılmıştır. Bakır ve Babür (2009, 2018), test tekrar test güvenilirliğini, sayılar alt testi için .95 ve harfler alt testi için .91 olarak bulmuştur.

Fonolojik Bellek Ölçümü Aracı

Fonolojik bellek, WISC-R (Şavaşır ve Şahin, 1995) test bataryasının, ileriye sayma ve geriye sayma dizisi alt testleri kullanılarak ölçülmüştür. Sayı dizisi testleri, duyulan bir sayı dizisini hatırlama ve tekrar etme becerisini ölçmektedir. İleri sayma dizisi, her maddede iki deneme olacak şekilde 8 maddeden oluşurken, geriye sayma dizisi 7

maddeden oluşmaktadır. Eğer aynı maddedeki iki denemeden biri doğru yapıldıysa 1 puan, ikisi doğru yapılmışsa 2 puan verilir. Bir maddedeki denemelerin ikisi de doğru yapılmamışsa 0 puan verilir ve test sonlandırılır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, korelasyon ve hiyerarşik çoklu regresyon analizleri SPSS 20 ile yapılmıştır. Bilişsel ve dilbilimsel beceriler arasındaki korelasyonlar, zayıf ve iyi okuyucularda ayrı ayrı incelenmiş; fonolojik farkındalık kontrol edildikten sonra, hızlı isimlendirme ve morfolojik farkındalığın akıcı okumayı ne kadar açıkladığını görmek için iki grupta ayrı ayrı hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Veriler toplandıktan sonra, öğrencilerin okuma becerisi için öğretmen değerlendirmesine bakıldığında, zayıf ve iyi okuyucuların okuma performanslarında bazı tutarsızlıklar görülmüştür. Bu nedenle, zayıf ve iyi okuyucuların akıcı okuma testinden aldıkları puanların ortalaması, ölçüt olarak belirlenmiştir. Akıcı okuma testi, bir çocuğun bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısını ölçmektedir. Örneklemin bu testteki ortalaması 61.12 ($SS = 35.38$) olarak bulunmuştur. Örneklemin zayıf ve iyi okuyucu olarak ayırmak için, bu ortalama ölçüt olarak kullanılmıştır. Bir dakikada 61 kelime ve altında okuyan öğrenciler zayıf okuyucu olarak, 61 kelimenin üstünde okuyanlar ise sınıf düzeyinde veya iyi okuyucu olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Zayıf ve iyi okuyucuların dilbilimsel ve bilişsel becerilerdeki puanları Tablo 2'de sunulmuştur. Görüldüğü üzere, zayıf okuyucular tüm ölçümlerde, iyi okuyuculardan daha düşük bir performans göstermişlerdir.

Tablo 2*Zayıf ve İyi Okuyucuların Betimsel İstatistikleri*

Ölçümler	Zayıf Okuyucu (N = 33)			İyi Okuyucu (N = 32)		
	\bar{x}	SS	Ranj	\bar{x}	SS	Ranj
Okuma Hızı	32.30	18.87	0 – 60	92.75	14.83	64 - 117
Fonolojik Farkındalık	20.00	12.91	2 – 43	45.03	8.07	16 - 54
<i>Ses Atma</i>	5.97	6.19	0 – 18	17.78	3.89	2 – 20
<i>Sesleri Ayırma</i>	6.21	5.05	0 – 16	14.91	3.35	9 – 20
<i>Ses Birleştirme</i>	7.82	4.00	2 – 19	12.34	3.45	5 - 18
Morfolojik Farkındalık	23.82	6.09	15 – 35	31.22	4.27	19 - 36
<i>Yapım Eki Farkındalığı</i>	6.39	1.90	2 – 10	8.06	1.83	4 - 10
<i>Çekim Eki Farkındalığı</i>	17.42	4.94	8 – 26	23.16	3.01	13 - 26
Hızlı Otomatik İsimlendirme	76.70	20.27	49 – 131	60.41	8.07	41 - 78
<i>Sayılar (sn)</i>	37.67	8.81	24 - 62	31.69	4.66	21 - 47
<i>Harfler (sn)</i>	39.03	13.10	24 - 78	28.72	5.06	20 - 41
Fonolojik Bellek	8.58	2.18	5 – 12	12.28	2.73	7 - 21
<i>İleriye Doğru Sayma</i>	6.00	1.56	3 – 9	7.97	1.93	4 - 13
<i>Geriyeye Doğru Sayma</i>	2.58	1.25	0 – 5	4.31	1.15	2 - 8

Zayıf okuyucuların, akıcı okuma ölçümü olan okuma hızlarının yanı sıra, fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık ve fonolojik bellek testlerinden aldıkları puanlar, iyi okuyucuların puanlarından daha düşük bulunmuştur. Zayıf ve iyi okuyucuların performansları arasındaki en çarpıcı fark, okuma hızında görülmektedir. Zayıf okuyucular bir dakikada ortalama 32 (SS = 18.87) kelimeyi doğru okurken, iyi okuyucuların bir dakikada doğru okudukları kelime ortalaması 93'tür (SS = 14.83). Hızlı otomatik isimlendirme ölçüm sonuçlarına bakıldığında, zayıf okuyucuların isimlendirme süreleri, iyi okuyuculara oranla daha yüksektir. Hızlı otomatik isimlendirme sayı ve harflerin ne kadar sürede isimlendirildiğini ölçtüğünden, zayıf okuyucular iyi okuyuculara göre, maddeleri daha uzun sürede ve yavaş isimlendirmektedir.

Zayıf ve İyi Okuyucularda Akıcı Okuma İle Dilbilimsel ve Bilişsel Beceriler Arası Korelasyonlar

Zayıf ve iyi okuyucularda, gruplar arasında dilbilimsel ve bilişsel değişkenlerin ilişkileri açısından bir farklılık olup olmadığını görmek için, Pearson-moment korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 3'te ana değişkenler arası korelasyonlar gösterilirken, Tablo 4'te ana değişkenlerin alt testlerinin birbirleriyle olan ilişkileri gösterilmektedir.

Bulgulara göre, zayıf okuyucularda akıcı okuma, fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme istatistiksel olarak ilişkilidir. Zayıf okuyucularda en yüksek ve pozitif yönde korelasyon, akıcı okuma ve fonolojik farkındalık arasında bulunmuştur ($r = .60, p < .01$). Fonolojik farkındalık bilgisi arttıkça, okunan kelime sayısı da artmaktadır. Ayrıca, morfolojik farkındalık ve akıcı okuma da istatistiksel olarak ilişkili ($r = .41, p < .05$) bulunmuştur. Bilişsel becerilerde ise, hızlı

otomatik isimlendirme ile akıcı okuma arasında negatif bir ilişki ($r = -.55, p < .01$) vardır. Diğer bir deyişle, öğrenci bir harf veya sayıyı isimlendirmede daha çok zaman harcıyorsa, bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısı azalmaktadır. Son olarak ise, fonolojik bellek ve akıcı okuma arasında ilişki bulunmamıştır.

Tablo 3

Zayıf ve İyi Okuyucularda Değişkenler Arası Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. AO	-	.471**	.631**	-.204	.203
2. FF	.605**	-	.659**	-.026	.463**
3. MF	.412*	.500**	-	.000	.418*
4. HOTİ	-.549**	-.430*	-.404*	-	.003
5. FB	.233	.443**	.401*	-.093	-

Not. İyi okuyucular için üst köşegen, zayıf okuyucular için alt köşegen kullanılmıştır.

* $p < .05$, ** $p < .01$, AO = akıcı okuma, FF = fonolojik farkındalık, MF = morfolojik farkındalık, HOTİ = hızlı otomatik isimlendirme, FB = fonolojik bellek

Tablo 3'ün üst köşegeninde iyi okuyucularda, ana değişkenler arası ilişkiler gösterilmektedir. Buna göre, iyi okuyucularda, akıcı okuma ile dilbilimsel beceriler yani fonolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık istatistiksel olarak ilişkilidir. Akıcı okuma, fonolojik farkındalıkla orta düzey pozitif bir korelasyona sahipken ($r = .47, p < .01$), morfolojik farkındalıkla daha yüksek bir korelasyon göstermektedir ($r = .63, p < .01$). Diğer taraftan, iyi okuyucularda akıcı okuma performansı ile hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik bellek arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu ilişkileri daha iyi açıklamak için bu değişkenlerin alt testleriyle akıcı okumanın ilişkisine bakmak gerekmektedir. Bu nedenle, Tablo 4, tüm alt testlerin korelasyon matrisini göstermektedir.

Tablo 4*Zayıf ve İyi Okuyucularda Alt Testler Arası Korelasyonlar*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. AO		.46**	.38*	.22	.56**	.55**	-.11	-.22	.15	.22
2. FF (Ses Atma)	.59**		.38*	.44*	.59**	.64**	-.09	-.05	.29	.32
3. FF (Ses Ayırma)	.57**	.71**		.23	.31	.44*	.18	-.03	.46**	.26
4. FF (Ses Birleştirme)	.33	.35*	.61**		.31	.26	-.07	-.19	.28	.20
5. MF (Yapım Eki)	.30	.33	.29	.05		.53**	.08	-.10	.27	.22
6. MF (Çekim Eki)	.39*	.53*	.53**	.14	.48**		-.02	.04	.33	.44*
7. HOTİ (Sayılar)	-.45**	-.27	-.28	-.25	-.30	-.19		.38*	.07	-.17
8. HOTİ (Harfler)	-.55**	-.33	-.44**	-.38*	-.41*	-.40*	.70**		.04	-.01
9. FB (İleriye Doğru Sayma)	.16	.27	.36*	.20	.27	.29	.05	-.07		.54**
10. FB (Geriye Doğru Sayma)	.21	.38*	.32	.16	.40*	.22	-.19	-.08	.19	

Not. İyi okuyucular için üst köşegen, zayıf okuyucular için alt köşegen kullanılmıştır. * $p < .05$, ** $p < .01$.
AO = akıcı okuma, FF = fonolojik farkındalık, MF = morfolojik farkındalık, HOTİ = hızlı otomatik isimlendirme, FB = fonolojik bellek

İlk olarak, zayıf okuyucularda, fonolojik farkındalık alt testlerinden ses atma ($r = .59$, $p < .01$) ve ses ayırma ($r = .57$, $p < .01$), akıcı okuma ile pozitif bir ilişkiye sahiptir. Morfolojik farkındalık testinde ise, sadece çekim eki farkındalığı alt testi ve akıcı okuma arasında anlamlı ama zayıf bir ilişki bulunmuştur ($r = .39$, $p < .05$). Akıcı okuma ile hızlı otomatik isimlendirme testinin hem sayı ($r = -.45$, $p < .01$) hem de harf ($r = -.55$, $p < .01$) alt testleri arasında negatif korelasyon vardır. Toplam puanlarla ilişkili olarak fonolojik bellek testinin alt testleri ile okuma arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Diğer taraftan; iyi okuyucularda, ana değişkenlerle uyumlu olarak fonolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık alt testleri ile akıcı okuma arasında pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Akıcı okuma ses atma ($r = .46$, $p < .01$) ve ses ayırma ($r =$

.38, $p < .05$) alt testleri ve yapım eki ($r = .56, p < .01$) ve çekim eki farkındalığı ($r = .55, p < .01$) alt testleri ile ilişkilidir. İyi okuyucular değerlendirildiğinde, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik bellek alt testleri ile akıcı okuma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bulguları özetlemek amacıyla, ana değişkenler ve ilgili alt testlerin akıcı okuma ile ilişkilerine bakıldığında, fonolojik farkındalık alt testlerinden ses atma ve ses ayırma ile morfolojik farkındalık alt testlerinden çekim eki alt testi, akıcı okuma düzeyi fark etmeksizin, okuma ile ilişkili çıkmıştır. Bu alt testteki beceriler arttıkça, akıcı okuma performansını artmaktadır. Fonolojik farkındalık testleri zayıf okuyucularda akıcı okuma ile daha yüksek korelasyon gösterirken, iyi okuyucularda morfolojik farkındalık alt testleri akıcı okuma ile yüksek korelasyona sahiptir. Ayrıca, hızlı otomatik isimlendirme alt testleri, sadece zayıf okuyucularda akıcı okuma ile ilişkili gözükürken, iyi okuyucularda akıcı okuma ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fonolojik bellek alt testleri ise, ne zayıf ne de iyi okuyucularda okuma ile ilişkili çıkmamıştır.

Zayıf ve İyi Okuyucularda Akıcı Okumayı Açıklayan Değişkenler

Alanyazında, hem Fonolojik İşlem Modeli (Wagner ve Torgesen, 1987) hem de Çift Yetersizlik Hipotezi (Wolf ve Bowers, 1999) gösteriyor ki, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme okuma kazanımı için gerekli iki ana değişkendir. Ayrıca, Seymour'ın (2006) Çift Temelli Okuma Kazanım Modeli'ne göre okuma ediniminde öncelikle ses bilgisinin gerçekleştiği, daha sonra morfolojik süreçlerin geliştiği belirtilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılırken, bu model ve hipotezler ışığında sıralama yapılmıştır.

Bu çalışmadaki korelasyon analiz sonuçlarına göre fonolojik farkındalık, akıcı okuma düzeyi ne düzeyde olursa olsun, akıcı okuma ile ilişkili çıkmıştır. Bu nedenle, fonolojik farkındalık kontrol edildikten sonra, hızlı otomatik isimlendirme ve daha sonra morfolojik farkındalık becerilerinin, akıcı okumada ne kadar varyans açıkladığı ve bu açıklamanın iki grup arasında farklı olup olmadığını görmek için, hem zayıf hem de iyi okuyucularda, ayrı ayrı hiyerarşik çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Fonolojik bellek, hem zayıf hem de iyi okuyucularda okuma ile ilişkili bulunmadığı için, regresyon analizine dahil edilmemiştir.

Öncelikle, Tablo 5'te zayıf okuyucularda akıcı okumayı yordayan değişkenler gösterilmektedir. Bulgulara göre, zayıf okuyucularda; fonolojik farkındalık, akıcı okumanın % 36.6 varyansını açıklamaktadır [$F(1,31) = 17.86, p < .001$]. Hızlı otomatik isimlendirme, modele eklendiği zaman, akıcı okumanın % 47'si, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme tarafından açıklanmaktadır. Yani, hızlı otomatik isimlendirme akıcı okumanın açıklanmasında % 10 katkı sağlamaktadır [$\Delta F(1,30) = 13.17, p < .001$]. Son olarak, modele morfolojik farkındalık eklendiğinde, model, akıcı okumanın % 47'sini açıklamaktadır [$\Delta F(1,29) = 8.58, p < .001$]. Tabloda görüldüğü gibi, morfolojik farkındalık modele istatistiksel olarak önemli bir katkı sağlamazken, yine de bu üç değişkenin akıcı okumanın önemli bir kısmını açıkladığını görülmektedir (% 47). Zayıf okuyucularda, akıcı okumayı en iyi yordayan değişken ise, fonolojik farkındalık olarak bulunmuştur ($\beta = .43$).

Tablo 5

Zayıf Okuyucularda Akıcı Okuma Bağımlı Değişkeni İçin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Sonuçları (N = 33)

Bağımsız Değişken	B	SEB	β	R ²	ΔR^2
Step 1				.37	.37**
FF	.88	.21	.60**		
Step 2				.47	.10**
FF	.66	.22	.45**		
HOTI	-.33	.14	-.35**		
Step 3				.47	.00
FF	.62	.24	.43**		
HOTI	-.32	.14	-.34**		
MF	.19	.50	.06		

Not. ** $p < .01$, FF = fonolojik farkındalık, HOTI = hızlı otomatik isimlendirme, MF = morfolojik farkındalık

Aynı prosedür kullanılarak, iyi okuyuculardaki akıcı okumayı açıklayan değişkenler ve varyans değerleri, Tablo 6'da sunulmuştur. Buna göre, fonolojik farkındalık, akıcı okumanın % 22'sini açıklamaktadır [$F(1,30) = 8.54, p < .001$]. Hızlı otomatik isimlendirme modele eklendiği zaman, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmenin, akıcı okumanın %26'sını açıkladığı görülse de, hızlı otomatik isimlendirme, bu açıklamaya istatistiksel olarak önemli bir katkı sağlamamaktadır ($\Delta F(1,30) = 1.43, p < .001$). Bununla birlikte, modele morfolojik farkındalık eklendiği zaman, modelde önemli bir fark olmuştur. Morfolojik farkındalık, akıcı okumanın total varyansına % 18 ek bir katkı sağlamaktadır [$\Delta F(1,28) = 9.32, p < .001$]. İyi okuyucularda, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve morfolojik farkındalık hep birlikte akıcı okumanın % 44 gibi önemli bir bölümünü açıklamaktadır [$\Delta F(1,28) = 7.44, p < .001$]. Ayrıca, iyi okuyucularda, akıcı okumayı en iyi açıklayan değişken de morfolojik farkındalık olarak bulunmuştur ($\beta = .57$)

Tablo 6

İyi Okuyucularda Akıcı Okuma Bağımlı Değişkeni İçin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Sonuçları (N = 32)

Bağımsız Değişken	B	SEB	β	R ²	ΔR^2
Step 1				.22	.22**
FF	.86	.30	.47**		
Step 2				.26	.04
FF	.86	.29	.47**		
HOTI	-.35	.29	-.19		
Step 3				.44	.18**
FF	.16	.34	.09		
HOTI	-.37	.26	-.20		
MF	.97	.65	.57**		

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, FF = fonolojik farkındalık, HOTI = hızlı otomatik isimlendirme, MF = morfolojik farkındalık.

Bu sonuçlara göre, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme, zayıf okuyucularda akıcı okumayı yordayan ve açıklayan değişkenlerdir. İyi okuyucularda ise, morfolojik farkındalık modelde yokken, fonolojik farkındalık da okumayı açıklayabilmektedir ama morfolojik farkındalık modelde yer aldığı anda, morfolojik farkındalık tek başına akıcı okumaya katkı sağlamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, ikinci sınıf düzeyinde öğrenim gören zayıf ve iyi okuyucuların dilbilimsel ve bilişsel becerilerde nasıl farklılaştıklarını incelemektir. İkinci sınıf öğrencileriyle, eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılan bu çalışmada, zayıf ve iyi okuyucuları ayırmak için akıcı okuma testinin ortalaması kullanılmıştır. Katılımcıların okuma hızı ortalaması bir dakikada 61.12 ($SS = 35.38$) kelimedir. İkinci sınıfta zayıf ve iyi okuyucular için kullanılan bu ayırım, alanyazındaki bir dakikada okunan kelime sayıları dikkate alınca makul görünmektedir. Örneğin Güneş (2000), eğitim-öğretim yılının sonunda, birinci sınıfta okuyan bir öğrencinin, bir dakikada 60 kelimeyi doğru okumasını beklediklerini belirtmiştir. Güneş (2000)'in tanımlamasına göre, bir dakikada doğru olarak 61 kelimenin altında okuyan bir öğrenci, birinci sınıf sonundaki bir öğrenci seviyesinde varsayılmaktadır.

Bu çalışmanın bulgularına göre, zayıf okuyucular bir dakikada doğru olarak ortalama 32 kelime okumuşlardır. Zayıf okuyucuların okuma hızı ortalaması, önceki çalışmaların ikinci sınıf ortalamalarından, hatta birinci sınıf ortalamasından bile düşük bulunmuştur (Erden vd., 2002; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010). Erden vd. (2002), birinci sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 45 kelimeyi doğru okuduğunu belirtirken, Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010) ise bu ortalamayı 48 kelime olarak bulmuşlardır. Ayrıca, zayıf okuyucuların akıcı okuma performansları, okuma bozukluğu olan çocukların ortalamasına da yakın bulunmuştur. Ergül (2012) üçüncü sınıf okuma güçlüğü olan çocuklarla yaptığı çalışmada, çocukların dakikada 44 kelimeyi doğru okuduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmadaki iyi okuyucuların bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı 93'tür. Bu ortalama, ikinci sınıflarla yapılan önceki çalışmalarda saptanan doğru okunan kelime ortalamalarından daha yüksektir (Cimem, 2017; Erden vd., 2002; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Güneş, 2000). Erden vd.'nin (2002) ve Gökçe-Sarıpınar ve Erden'in (2010) çalışmalarında, ikinci sınıflar için bir dakikada okunan ortalama doğru kelime sayısı 73 iken; Cimem (2017) ikinci sınıf için bir dakikada okunan doğru kelime sayısını 76 olarak bulmuştur. Aslında, bu çalışmadaki iyi okuyucular, önceki çalışmalardaki üçüncü sınıf ortalamalarına daha yakın ortalamaya sahiptirler. Erden vd. (2002) üçüncü sınıf okuma hızı ortalamasını 91 kelime; Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010) ise 88 kelime olarak bulmuşlardır. Özetle, bu çalışmadaki zayıf okuyucular ikinci sınıf düzeyinin altında, iyi okuyucular da ikinci sınıf düzeylerinin üzerinde bir okuma performansı göstermişlerdir. Bu sonuç, öğrencilerin okuma performanslarının gerçekten farklı olduğunu ve bu çalışmada yapılan zayıf ve iyi okuyucu ayırımının doğru bir şekilde yapıldığını kanıtlar niteliktedir.

Bu çalışmanın bulgularına göre, akıcı okuma ve dilbilimsel/bilişsel değişkenler arasındaki ilişki zayıf ve iyi okuyucularda farklıdır. Akıcı okuma, zayıf okuyucularda, fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme ile istatistiksel

olarak ilişkili iken; iyi okuyucularda fonolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık ile ilişkili bulunmuştur. Diğer bir deyişle, akıcı okuma, hem zayıf hem de iyi okuyucularda fonolojik farkındalıkla ilişkilidir. Bir çocuk daha çok kelime okuyorsa, daha çok ses bilgisine sahiptir ya da ses bilgisi farkındalığı arttıkça, bir dakikada doğru okunan kelime sayısı da artmaktadır. Bu bulgu, fonolojik farkındalıkla ilgili yapılmış alanyazınla (örn., Anthony ve Francis, 2005; Gray ve McCutchen, 2006; Juul vd., 2014; McBride-Chang vd., 2005; McBride-Chang vd., 2012; Oakhill ve Cain, 2012; Savage ve Frederickson, 2005) ve Türkçe yapılan çalışmaların bulgularıyla da tutarlıdır (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Güldenoğlu vd., 2016; Öney ve Durgunoğlu, 1997).

Diğer bir dilbilimsel değişken olan morfolojik farkındalık üzerine yapılan önceki çalışmalarda olduğu gibi (Kim, 2015), bu çalışmada da, akıcı okuma ile morfolojik farkındalık birbiriyle ilişkili çıkmıştır. Zayıf okuyucularda, çekim eki farkındalığı ile akıcı okuma arasında korelasyon bulunmasına rağmen; iyi okuyucularda hem çekim eki hem de yapım eki farkındalığı ile akıcı okuma arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla (Duncan vd., 2010; Özata ve Haznedar, 2018) da uyumludur. Özata ve Haznedar (2018) ikinci sınıflarda morfolojik farkındalığı akıcı sözcük okuma ile ilişkili bulmuşlardır. Duncan vd. (2010) yapım eki farkındalığında, iyi okuyucuların zayıf okuyuculardan daha iyi performans gösterdiğini bulmuşlardır. Bu çalışmada da, yapım eki farkındalığında iyi okuyucular daha iyi performans göstermişler ve yapım eki farkındalığı ve akıcı okuma arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Yapım eki farkındalığı testini cevaplamak için, yapım ekleriyle kelime üretme gibi kelime bilgisiyle ilişkili üst dilbilgisel becerilere sahip olmak gerekmektedir (Duncan vd., 2010). Bu çalışmada kelime bilgisi ölçülmediği için, kelime bilgisinin rolü tam olarak bilinmemektedir. Bununla birlikte, iyi okuyucuların, Duncan vd.'nin (2010) bahsettiği kelime üretme becerisine sahip olduğu ve zayıf okuyucuların ise, bu beceriye ulaşamadıkları düşünülebilir. Zayıf okuyucuların çekim eki farkındalığı ile okuma akıcılığı arasında ilişki çıkması; bununla birlikte yapım eki farkındalığı ile anlamlı bir ilişkinin görülmemesi; kullanılan yapım eki ve çekim eki farkındalığı soru tipinden kaynaklı da olabilir. Çünkü bu çalışmada, çekim eki farkındalık testinde gerçek kelimelerle bir ekin doğru ve yanlış formu kullanılırken; yapım eki farkındalığı gerçek olmayan kelimelerle ölçülmeye çalışılmıştır. Zayıf okuyucular, gerçek kelimelere aşina olduklarından, konuşma dilindeki bir kelimenin uygun olmayan bir formunu fark etmiş olabilirler ve bu onların okumasıyla da ilişkili bulunmuştur. Fakat, yapım eki testinde gerçek olmayan kelimelerde ise, kelimeleri bilmedikleri için zorlanmış olabilirler.

Bu çalışmada, hızlı otomatik isimlendirme ile akıcı okuma arasındaki ilişkiye bakıldığında, zayıf okuyucularda negatif yönde anlamlı korelasyon bulunmuştur. Bir öğrenci sayı veya harfleri daha uzun sürede isimlendiriyorsa, daha az kelime okumaktadır. Bu sonuç, Wolff'un (2014), okuma bozukluğu olan veya okuma zorluğu yaşayan çocuklarda, akıcı okuma ile hızlı otomatik isimlendirme ilişkilidir savını desteklemektedir. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları, zayıf okuyucularda, sayı isimlendirme (Savage ve Frederickson, 2005) ve harf isimlendirme (Katzir vd., 2006) ile akıcı okumanın ilişkisini gösteren diğer çalışmalarla tutarlıdır. Diğer taraftan, iyi okuyucuların okuma becerileri incelendiğinde, hızlı otomatik isimlendirme ile akıcı okuma arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu, iyi okuyucuların okuma kazanımı aşamasını geçtikleri ve okumada otomatikleşmeyi yapabildikleri şeklinde açıklanabilir.

Son olarak, bu çalışmada, fonolojik bellek ile akıcı okuma arasında hem zayıf hem de iyi okuyucularda ilişki bulunmamıştır. Normal gelişim gösteren çocuklarda, okuma ile fonolojik bellek ya da kısa süreli sözel bellek arasındaki anlamlı ilişkiyi gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Brandenburg vd., 2017; Muter ve Snowling, 1998). Normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan çalışmalara paralel olarak, okumada zorlanan çocuklarla yapılan bazı çalışmalarda da fonolojik bellek ve okumanın ilişkili olduğu bulunmuştur (Kesikçi ve Amado, 2005; Carroll vd., 2016; Tercan, Kesikçi ve Amado, 2012). Fakat bu çalışmanın bulgularına göre, ne zayıf ne de iyi okuyucular için fonolojik bellek ve okuma akıcılığı arasında bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu da, alanyazınındaki birkaç çalışmayla uyumludur (Babayiğit ve Stainthorp, 2011; Parrila vd., 2004). Fonolojik bellek ile okuma akıcılığı arasında bir ilişki bulunmamasını, Parilla vd. (2004) fonolojik belleğin diğer fonolojik işlem becerileriyle beraber, varyansın yordayıcılığını paylaşabileceğini açıklamışlardır. Başka bir deyişle, fonolojik bellek, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme becerileriyle birlikte çalışmakta ve akıcı okumayı birlikte açıklayabilmektedir. Bu açıklamaya paralel olarak, bu çalışmada fonolojik farkındalık ile fonolojik bellek becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, hem zayıf hem de iyi okuyucularda, fonolojik farkındalık ile fonolojik bellek birbirleriyle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte, fonolojik bellek ile hızlı isimlendirme arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç da, Wolf ve Bowers'ın (1999) savunduğu gibi, fonolojik beceriler (fonolojik farkındalık ve fonolojik bellek) ile hızlı isimlendirmenin birbirinden ayrı beceriler olduğunu desteklemektedir.

Zayıf ve İyi Okuyucularda Akıcı Okumaya Katkı Sağlayan Değişkenler

Bu çalışmanın sonucuna göre; fonolojik farkındalık, hızlı isimlendirme ve morfolojik farkındalık akıcı okuma düzeyi fark etmeksizin, akıcı okumanın önemli yordayıcılarıdır. Bu beceriler, ikinci sınıftaki zayıf okuyucularda akıcı okumanın %47'sini, iyi okuyucularda %44'ünü açıklamaktadır. Bu bulgu, Lipka'nın (2017) fonolojik farkındalık, hızlı isimlendirme ve sentaktik farkındalığın (bir morfolojik farkındalık becerisi) akıcı okumanın önemli yordayıcısı olduğu bulgusuyla benzer doğrultudadır.

Ayrıca, zayıf okuyucularda, akıcı okumanın önemli bir bölümünün fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme becerileriyle açıklanması bulgusu da daha önce okuma bozuklukları üzerine yapılan çalışmalarla da uyumludur (Compton vd., 2001; De Groot vd., 2017; Wagner ve Torgesen, 1987; Wolf ve Bowers, 1999). Fonolojik farkındalığın akıcı okumada en önemli yordayıcı olması da, okuma zorlukları olan çocuklarla yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Compton vd., 2001; McBride-Chang vd., 2012). Hızlı isimlendirmenin, akıcı okumaya önemli bir ek katkı sağlaması da hem Türk öğrencilerle (Babayiğit ve Stainthorp, 2010; 2011) hem de okuma zorluklarına sahip farklı dilleri konuşan öğrencilerle yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Compton vd., 2001; Vaessen vd., 2009). Öte yandan, morfolojik farkındalık, zayıf okuyucular için, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirmenin üzerine ek bir katkı sağlamamaktadır. Aslında, bu açıklanabilir bir bulgudur çünkü morfolojik farkındalık ek'lerin anlamlarıyla ilgili bir üst dilbilgisel beceridir ve zayıf okuyucuların, akıcı okuma ve anlam bilgisi becerilerini kazanamadıkları düşünülmektedir.

Diğer taraftan, iyi okuyucularda, morfolojik farkındalık akıcı okumanın en iyi yordayıcısıdır. Ayrıca, morfolojik farkındalık, akıcı okumaya tek başına önemli ek katkı sağlamaktadır. Bu bulgu, diğer dillerde yapılan araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Lipka, 2017; Liu ve Zhu, 2016; Pittas ve Nunes, 2014). Pittas ve Nunes (2014) morfolojik farkındalığın, boylamsal ve kesitsel analizlerde, okumaya Yunanca’da ek katkı sağladığını ifade ederken; Liu ve Zhu (2016) de Çince için akıcı okumaya tek başına katkı sağladığını göstermiştir. Lipka (2017) ise, İngilizce için morfolojik farkındalığın okumayı açıklamada tek başına katkı sağladığını bulmuştur. Bu çalışmanın sonucu da, morfolojik farkındalık becerisinin Türkçe akıcı okumaya bir açıklama getireceği için önemlidir.

Türkçe’de yapılmış morfolojik farkındalık ve akıcı okuma ile ilgili sadece iki çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmanın aksine, Babayiğit ve Stainthorp (2010) ile Özata ve Haznedar’ın (2018) yaptığı çalışmada ikinci sınıflarda morfolojik farkındalık, akıcı okuma için bir yordayıcı olarak bulunmamıştır. Bulgulardaki bu farklılıklar, katılımcıların okuma performansları veya kullanılan morfolojik farkındalık testlerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmadaki iyi okuyucular, üçüncü sınıf düzeyinde okumaya sahipken; Babayiğit ve Stainthorp (2010) ile Özata ve Haznedar (2018) çalışmalarındaki katılımcılar, seçkisiz olarak belirlenen ikinci sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Ayrıca, Babayiğit ve Stainthorp (2010) çalışmalarında yalnızca çekim eki farkındalığı testi kullanırken, bu çalışmada hem yapım hem de çekim eki morfolojik farkındalık testleri kullanılmıştır. Duncan vd. (2010), iyi okuyucuların zayıf okuyuculardan yapım eki farkındalığı testlerinde daha yüksek puan aldığını vurgulamışlardır.

Zayıf ve İyi Okuyucularda Türkçe Okuma Kazanımının Bilişsel ve Dilbilgisel Değişkenleri

Bu çalışmanın sonuçları, Seymour’ın (2006) çift temelli okuma kazanım modeli ile yorumlanabilir. Zayıf okuyucularda, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme, akıcı okumanın önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur. Bu çalışmadaki zayıf okuyucuların, çift temelli okuma kazanım modelindeki temel okuma-yazma aşamasındaki süreçlerde olduğu söylenebilir. Seymour (2006), morfolojik aşamanın temel okuma kazanımından sonra geliştiğini öne sürmüştür. Bu çalışmada, zayıf okuyucularda, morfolojik farkındalığın akıcı okuma için bir katkı sağlayıcı olmadığı görülürken; iyi okuyucularda ise, okumanın en iyi yordayıcısının, morfolojik farkındalık olduğu görülmüştür. Çalışmadaki iyi okuyucular Seymour’ın (2006) temel okuma-yazma aşamasını tamamlamış ve akıcı olarak okumaktadırlar; dolayısıyla okumanın morfografik aşamasına geçtikleri söylenebilir. Bu nedenle, Seymour’ın (2006) çift temelli okuma kazanım modeli, bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur ve Türkçe okuma kazanımının aşamalarını açıklamaktadır.

Ayrıca, bu sonuçlar Koda’nın (2005) “morfolojik farkındalık zayıf ve iyi okuyucuları ayırabilir” (s.86) savıyla da örtüşmektedir. Bu çalışmada zayıf ve iyi okuyucular morfolojik farkındalık testlerinde farklı performanslar göstermişlerdir. Araştırma bulgularına göre, morfolojik farkındalık, zayıf okuyucuların okumasını yordayan bir değişken değilken; iyi okuyucuların akıcı okumasının en önemli yordayıcısı olarak açıklanmıştır. Bu sebeple, morfolojik farkındalık becerisinin, Türkçe için zayıf ve iyi okuyucuları ayırt eden bir beceri olduğu söylenebilir.

Fonolojik İşlem Modeli (Wagner ve Torgesen, 1987) fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme (fonolojik sözcük erişim hızı) ve fonolojik belleğin, okuma kazanımında birlikte etkileşim içinde olduğunu savunmaktadır. Bu çalışmadaki zayıf okuyucuların okuma kazanımı, fonolojik işlem modeliyle açıklanabilir. Çünkü fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme becerilerinin akıcı okuma ile ilişkili olduğu ve zayıf okuyucularda ise fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirmenin akıcı okumaya önemli bir katkı sağladığı bulunmuştur. İyi okuyucularda ise, akıcı okuma fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirmeyle açıklanabilir fakat morfolojik farkındalık modele eklendiğinde, bu iki beceri akıcı okumayı açıklamada geri planda kalmaktadır. Böylelikle, bu becerilerin okuma kazanımındaki önemi ortaya çıkmaktadır. Bu açıklamalar çerçevesinde, zayıf okuyucuların hâlâ okumayı öğrenme aşamasında oldukları ve bu becerilerin bu aşamada okumayla ilişkisinin daha belirgin olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, zayıf okuyucularda, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme becerilerinin akıcı okumayla ilişkisi, Wolf ve Bowers'ın (1999) Çifte Yetersizlik Hipotezi'ni destekler gözükmektedir. Çifte Yetersizlik Hipotezi'ne göre, okuma sorunları, fonolojik farkındalık becerileri ile hızlı isimlendirmedeki bozukluktan meydana gelmektedir. Bu çalışmada, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirmedeki yetersizlikler, zayıf okuyucuların, akıcı okuma problemlerini açıklar gözükmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmadaki zayıf okuyucuların, akıcı okumada zorluk yaşamaları (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013), ayrıca fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirmede zorlanmaları (Wolf ve Bowers, 1999) nedeniyle, okuma bozukluğu olan çocuklarla benzer bir profile sahip olduğu görülmektedir. Bu grupta, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış üç öğrenci olmasına rağmen, geri kalan zayıf okuyucuların da okuma bozukluğu için risk altında oldukları düşünülebilir.

Bu teoriler ve hipotezler ışığında, bu araştırmanın bulguları Türkçe'nin fonolojik, ortografik ve morfolojik yapısıyla birlikte ele alınmalıdır. Türkçe, fonolojik olarak şeffaf, ortografik olarak da okumayı fonolojik kodlamayla öğrenmeye imkan sağlayan fonemik bir ortografiye sahiptir. Öney ve Durgunoğlu (1997), Türkçe'nin fonolojik olarak şeffaf ortografisinin, kelime okumanın erken kazanılmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Türkçenin şeffaf ortografisi, zayıf veya iyi okuyuculara daha hızlı kodlamayı öğrenme olanağı sunarken onların akıcı okumasını da kolaylaştırabiliyor. Diğer taraftan, zayıf okuyucular içinde okumayı en iyi yordayan değişken, fonolojik farkındalıktır. Eğer zayıf bir okuyucunun fonolojik farkındalık becerisi artırılabilirse, Türkçenin şeffaf yapısı sayesinde daha akıcı okuyabilmektedir ya da akıcı okuyabilirlerse, fonolojik farkındalık bilgileri de artmaktadır.

Fonolojik ve ortografik yapısının yanısıra, Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Durgunoğlu (2017), Türkçe'nin morfolojik yapısının, ses çözümlene (decoding) ile akıcı okuma arasındaki ilişkiyle bağlantılı olduğunu ileri sürmüştür. Bu çalışmada ise, morfolojik farkındalık, iyi okuyucularda en iyi yordayıcı iken; fonolojik ve morfolojik farkındalık birlikte, akıcı okumanın toplam varyansının önemli bir bölümünü açıklamaktadır. Ayrıca, fonolojik ve morfolojik farkındalık hem zayıf ($r = .50, p < .01$) hem de iyi okuyucularda ($r = .66, p < .01$) önemli bir korelasyona sahiptir. Bu sonuç, Babayiğit ve Stainthorp'un (2010) Türkçe için fonolojik ve morfolojik farkındalığın birbiriyle ilişkili olduğu sonucuyla uyumludur. Morfolojik farkındalıkta, eklerin anlamının bilgisi ölçülürken; fonolojik farkındalıkta, ses bilgisi ölçülmektedir. İyi

okuyucuların, bu ilişkinin avantajını kullanarak, okumalarını akıcı hale getirdiği düşünülebilir. Zayıf okuyucular ise fonolojik ve morfolojik farkındalık becerilerinde düşük performans sergiledikleri için, bu uyumsuzluk akıcı okuma performanslarını olumsuz olarak etkilemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, okuma edinimi sürecinde etkili olan dilbilimsel ve bilişsel değişkenlerin 2. sınıf öğrencileriyle (zayıf ve iyi okuyucu) incelenmesi açısından önemlidir. Çalışmanın sonuçları, akıcı okuma ölçüm ve testlerinin, öğrencilerin okuma performansını değerlendirmek için önemli bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Zayıf okuyucularda da, okuma bozukluğu olan çocuklarda olduğu gibi (De Groot vd., 2017; Wolf ve Bowers, 1999; Wolff, 2014) fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmenin okumayla önemli bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın bulguları, Türkiye’de okuma bozukluğu yaşayan öğrencilerin okuma gelişimine de bir katkı sağlayabilir. Sınıf öğretmenleri zayıf okuyucuları akıcı okuma testleri ve ölçümleriyle belirleyerek, onların okuma bozukluğu (disleksi) riski taşıdığı bilinciyle, öğrencilerin okumasını ilerletmek için gerekli programlar hazırlayabilir. Bu sayede, okuma zorluklarının üst sınıflara taşınmadan düzeltilmesi sağlanabilir. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları, eğitim programı hazırlayanlar için de önem taşımaktadır. Nitekim, zayıf okuyucular ve iyi okuyucuların dilbilimsel ve bilişsel becerilerdeki farklılıkları yeni programlarda göz önüne alınarak, öğrencilerin okumasını geliştirmek için kullanılabilir. Son olarak, bu çalışma için hazırlanan morfolojik farkındalık testleri başka çalışmalarda kullanıp, yeni çalışmalara ışık tutabilir ve yeni envanterler hazırlanmasına olanak sağlayabilir. Böylece, Türkçe akıcı okuma ile morfolojik farkındalık ilişkisi irdelenebilir ve açıklanabilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak yapmış olduğumuz dilbilimsel ve eğitimsel önerilere rağmen, çalışmaya katılan zayıf ve iyi okuyucu sayısı, bulgulardan genelleme yapılmasına engel oluşturmaktadır. Bu çalışma için öğretmenlere sınıflarında okumada zorlanan öğrenciler olup olmadığı sorulduğunda, öğretmenler sınıflarında zayıf okuyucu olmadığını, tüm sınıfın iyi okuyucu olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, zayıf okuyuculara ulaşmak daha zor olmuştur. Sonuç olarak, bu çalışma 8 okul ve 17 sınıftan toplam 33 zayıf okuyucu ve 32 iyi okuyucu ile tamamlanmıştır. Bu nedenle, böyle bir çalışma daha geniş bir örneklem ile tekrarlanabilir. Öğretmen değerlendirmesinin yetersiz kaldığı düşünüldüğünde, geniş bir örneklemde, öğretmenlerin değerlendirmesi yerine, akıcı okuma ölçümleri tüm öğrencilere uygulanarak grup içindeki zayıf ve iyi okuyucular belirlenebilir. Hatta okuma performansına göre ikiden fazla grup oluşturularak öğrencilerin okumalarının daha geniş kapsamlı şekilde dilbilimsel ve bilişsel beceriler açısından incelenmesi sağlanabilir. Ayrıca, bu çalışma sadece ikinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır, boylamsal veya kesitsel çalışmalarla diğer sınıf seviyelerindeki okuma zorluğu yaşayan öğrencilerin okuma ile ilgili becerileri karşılaştırılabilir ve gelişimsel süreç izlenebilir.

Bu çalışmanın sonuçları üç açıdan önem taşımaktadır: (i) ikinci sınıf seviyesinde hangi beceri veya becerilerin okuma ediniminde önemli rolü olduğunu göstermesi; (ii) erken yaşlarda ek veya farklı bir yöntem ihtiyacı olan çocukların tanımlanması ve (iii) yaşanan problemi üst sınıflara taşımadan, okuma sorunlarıyla başa

çıkılması ve gerekli müdahale programlarının hazırlanması. Ayrıca, çalışmanın sonuçlarının zayıf ve iyi okuyucular için dilbilimsel ve bilişsel açıdan, okuma veya Türkçe dersi müfredatının geliştirilmesine de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Teşekkür

Bu çalışma, 2018 yılında tamamlanan ve Dr. Nalan Babür tarafından danışmanlığı yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu çalışmanın gerçekleşmesine imkan sağlayan değerli okul müdürleri, sınıf öğretmenleri ve ayrıca çalışmada katılımcı olarak yer alan tüm öğrencilere teşekkürlerimizi sunarız. Ek olarak, bu çalışmada kullanılan Türkçe Okuma Testleri, Boğaziçi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen “5-11 yaş grubu çocuklarda okuma bozukluğu/güçlüğü tanısında kullanılacak testlerin geliştirilmesi” başlıklı proje kapsamında geliştirilmiştir (Proje no: 05D101).

Kaynakça

- Abalofya, P.B. (2008). *Rapid automatized naming in relation to some other reading components and reading skills of second graders* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic ve statistical manual of mental disorders* (5th ed., DSM-5). American Psychiatric Association.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early reading skills in Turkish. *Journal of Research in Reading*, 4(30), 394-413.
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2010). Component processes early reading, spelling and narrative skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 23, 539-568.
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 1(103), 169-189.
- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. ve Erdat-Çekerek, E. (2011). Türkçe’de kelime okuma bilgisi testinin (KOBİT) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 1-25.
- Babür, N., Haznedar, B. ve Erçetin, G. (2009). *5-11 yaş grubu çocuklarda okuma bozukluğu/güçlüğü tanısında kullanılacak testlerin geliştirilmesi* (Boğaziçi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü, BAP Proje no: 05D101).
- Bakır, H. ve Babür, N. (2009). *Türkçe hızlı otomatik isimlendirme (HOTI) testleri’nin geliştirilmesi ve ön bulgular*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Konferansı. İzmir, 1-3 Eylül 2009.
- Bakır, H. ve Babür, N. (2018). Hızlı otomatik isimlendirme testinin Türkçe’ye uyarlanması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2) 35-50.

- Batur, Z. ve Beyret, T. N. (2015). Correlation between secondary school students' metalanguage awareness' skills and writing skills. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 873-892.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap-Kudret, Z. (2012). Reading fluency problems of students with reading difficulties and their teachers' instructional practices towards these problems. *Elementary Education Online*, 11(3), 778-789.
- Bektaş, S. (2017). *Cognitive ve linguistic components of reading acquisition in Turkish: Evidence from second and fourth graders* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki İlkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.
- Brandenburg, J., Schuchardt, K., Büttner, G., Kleszczewski, J., Fischbach, A. ve Hasselhorn, M. (2017). Phonological processing in children with specific reading disorder. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 709-726.
- Carroll, J. M., Solity, J. ve Shapiro, L. R. (2016). Predicting dyslexia using prereading skills: The role of sensorimotor ve cognitive abilities. *Journal of Child Psychology ve Psychiatry*, 57(6), 750-758.
- Carlisle, J. F. (2003). Morphological matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24(3-4), 291-322.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Cimem, Ö. (2017) *Okula başlama yaşına göre ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine dair bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- DeGroot, B. J., Van den Bos, K. P., Van der Meulen, B. F. ve Minnaert, A. E. (2017). Rapid naming ve phonemic awareness in children with or without reading disabilities and/or ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 168-179.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demirtaş, Ç. P. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Doğan, O., Erşan, E. E. ve Doğan, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinde olası öğrenme bozuklukları: Bir ön çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 62-70.
- Duncan, L. G., Gray, E., Quemart, P. ve Casalis, S. (2010). Do good ve poor readers make use of morphemic structure in English word recognition? *Journal of Portuguese Linguistics*, 10(1), 143-160.
- Durgunoğlu, A. (2017). Learning to read Turkish. L. Verhoeven ve C. Perfetti (Haz.), *Learning to read across languages and writing systems* (ss. 437-454). Cambridge University Press.
- Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading ve Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 281-299.

- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. M. J. Snowling ve C. Hulme (Haz.), *The science of reading: A handbook* (ss.135-154). Blackwell Publishing.
- Erden, G., Kurdođlu, F. ve Aysev, A. (1999). *Özgöl öğrenme güçlüğü, anne baba el kitabı*. Novartis.
- Erden, G., Kurdođlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 1 (13), 5-13.
- Ergöl, C. (2012). Evaluation of the reading performances of students with reading problems for the risk of reading disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 2033-2057.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. K. Patterson, J. Marshall ve M. Coltheart (Haz.), *Surface dyslexia, neuropsychological ve cognitive studies of phonological reading* (ss. 301-330). Erlbaum.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Gedizli, M. (2012). Single shape ve multi-functional construction of additionals in Turkish. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 3351-3369.
- Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliğı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 65(25), 56-66.
- Gray, A. ve McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 325-33.
- Güldenöğlü, B., Kargin, T. ve Ergöl, C. (2016). Effects of phonological awareness skills on reading and reading comprehension. *Elementary Education Online*, 15(1), 251-272.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Hasbrouck, J. ve Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teacher. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Hoskyn, M. ve Swanson, H. L. (2000). Cognitive processing of low achievers ve children with reading disabilities: A selective meta-analytic review of the published literature. *School Psychology Review*, 29(1), 102-119.
- Juul, H., Poulsen, M. ve Elbro, C. (2014). Separating speed from accuracy in beginning reading development. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1096-1106.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). The reflection of the principles of Turkish word formation on the writings of primary school students. *TÜBAR*, 27, 437-455.
- Kargin, T., Güldenöğlü, B. ve Sümer, H. M. (2019). Morfolojik farkındalık becerilerinin okuma sürecindeki rolünün gelişimsel bakış açısıyla incelenmesi: İşiten ve işitme engelli okuyuculardan bulgular. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 339-367.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M. ve Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than parts. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 51-82.

- Kesikçi, H. ve Amado, S. (2005). Okuma güçlüğü olan çocukların fonolojik bellek, kısa süreli bellek ve WISC-R testi puanlarına ait bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 99-110.
- Kim, Y.-S. G. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459-481.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Korkmaz, Y. (2019). *Spelling development in Turkish: Phonological encoding and rapid naming skills in first ve second graders* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzucu-Örge, S. (2018). *Differentiating poor and good readers in second grade: Cognitive and linguistic variables* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lipka, O. (2017). Reading fluency from Grade 2-6: A longitudinal examination. *Reading and Writing*, 30, 1361-1375.
- Liu, D. ve Zhu, X. (2016). The associations of phonological awareness, morphological awareness, orthographic awareness and RAN with Hong Kong Chinese children's literacy performance at word level. *Writing Systems Research*, 8(2), 218-233.
- Mash, E. J. ve Wolfe, D. A. (2002). *Abnormal Child Psychology* (2. Basım). Wadsworth Publishing Co.
- McBride-Chang, C., Cho, J.-R., Liu, H., Wagner, R. K., Shu, H., Zhou, A., . . . Muse, A. (2005). Changing models across cultures: Associations of phonological awareness and morphological structure awareness with vocabulary and word recognition in second graders from Beijing, Hong Kong, Korea, and the United States. *Journal of Educational Child Psychology*, 92, 140-160.
- McBride-Chang, C., Liu, P., Wong, T., Wong, A. ve Shu, H. (2012). Specific reading difficulties in Chinese, English, or both: Longitudinal markers of phonological awareness, morphological awareness, and RAN in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities*, 45(6), 503-514.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2015). *Türkçe dersi (1.-8. Sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Muter, V. ve Snowling, M. (1998). Concurrent ve longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 320-227.
- Oakhill, J. V. ve Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121.
- Öney, B. ve Goldman, S. R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish ve English: Effects of regularity of grapheme - phoneme correspondence. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 557-568.
- Öney, B. ve Durgunoğlu, A. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15.
- Özata, H. (2018). *Reading fluency ve comprehension in a transparent orthography: Evidence from Turkish Children* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özata, H., Babür, N. ve Haznedar, B. (2016). Phonological awareness in reading acquisition: Evidence from reading skills of Turkish-English successive bilingual children. B. Haznedar ve F. N. Ketz (Haz.), *Acquisition of Turkish in childhood*, (ss. 243-270). John Benjamins.
- Özata, H. ve Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 1-33.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan çalışmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 113-128.
- Parrila, R., Kirby, J. R. ve McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development. *Scientific Studies of Reading*, 8(1), 3-26.
- Pittas, E. ve Nunnes, T. (2014). The relation between morphological awareness and reading, and spelling in Greek: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 27, 1507-1527.
- Powell, D., Stainthorp, R., Stuart, M., Garwood, H. ve Quinlan, P. (2007). An experimental comparison between rival theories of rapid automatized naming performance and its relationship to reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 98, 46-68.
- Rothou, K. M. ve Padelidu, S. (2015). Inflectional morphological awareness and word reading, and reading comprehension in Greek. *Applied Psycholinguistics*, 36, 1007-1027.
- Savage, R. ve Frederickson, N. (2005). Evidence of a highly specific relationship between rapid automatic naming of digits ve text- reading speed. *Brain ve Language*, 93(2), 152-159.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. (1995). *Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WISC-R) El Kitabı*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Seymour, P. H. (2006). Theoretical framework for beginning reading in different orthographies. M. Joshi ve P. Aaron (Haz.), *Handbook of orthography ve literacy* (ss. 441- 462). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 27, 563-580.
- Singson, M., Mahony, D. ve Mann, V. (2000). The relation between reading ability ve morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing*, 12(3-4), 219-252.
- Sönmez, E. (2015). *An investigation of spelling skills in Turkish: The role of phonological encoding ve rapid naming in the literacy skills of third ve fourth graders* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tercan, E. A., Kesikçi, H. ve Amado, E. S. (2012). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda çalışma belleğinin fonolojik depo açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 65-75.
- Vaessen, A., Gerretsen, P. ve Blomert, L. (2009). Naming problems do not reflect a second independent core deficit in dyslexia: Double deficits explored. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 202-221.

- Wagner, R. K. ve Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing ve its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. ve Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive test of phonological processing (CTOPP)*. Austin, TX: PRO-ED.
- Wolf, M. ve Bowers, P. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 1-24.
- Wolf, M. ve Denckla, M. B. (2005). *The rapid automatized naming ve rapid alternating stimulus tests*. Austin, TX: PRO-ED.
- Wolff, U. (2014). RAN as a predictor of reading skills ve vice versa: Result from randomized reading intervention. *Annals of Dyslexia*, 64, 151-165.
- Yılmaz Seçkin, Ş. ve Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilköğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671.
- Yılmaz Seçkin, Ş. ve Baydık, B. (2020). Comparison of language skills of students with ve without reading difficulties. *Elementary Education Online*, 19(2), 782-802.
- Ziegler, J. C. ve Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia ve skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

Linguistic and Cognitive Variables Predicting Reading Fluency of Poor and Good Readers in 2nd Grade

Abstract

This study examined the relationship between reading fluency and linguistic and cognitive skills in second graders. The predictive capacity of phonological and morphological awareness as linguistic skills as well as rapid automatized naming and phonological memory as cognitive skills for reading fluency were explored in poor and good Turkish readers. Sixty-five second grade students participated in the study. The sample was divided into two groups -poor and good readers- based on the students' reading fluency. Phonological awareness and rapid naming were significantly related to reading fluency in poor readers while reading fluency was correlated with phonological awareness and morphological awareness in good readers. Also, regression analyses indicated that the most significant predictor for reading fluency is phonological awareness in poor readers, but morphological awareness in good readers. Moreover, both phonological awareness and rapid automatized naming have additional explanations to reading fluency in poor readers; only morphological awareness was a significant contributor of reading fluency in good readers. As Turkish is a transparent and agglutinating language, the results of this study offer a different perspective on Turkish reading development.

Keywords: Phonological awareness, morphological awareness, rapid naming, reading fluency, poor readers, good readers.