

Okuma Sürecinde Dil Temelli Becerilerin Önemi: Dil – Okuma İlişkisine Yönelik Bulgular

The Importance of Language-Based Skills in the Reading Process: Evidence from the Language – Reading Relationship

Turkish Journal of Special Education
Research and Practice
2019, Volume 1, Number 1, p 1–27
<https://dergipark.org.tr/trsped>
DOI: 10.37233/TRSPED.2019.0101

Article History:
Received 12 November 2018
Revised 15 May 2019
Accepted 24 October 2019
Available online 30 December 2019

Birkan Güldenoğlu ¹, Tevhide Kargin ²,
Hilal Gengeç ², Mehmet Gürbüz ³

Öz

Okuma, tüm çocukların okul yaşantılarının ilk yıllarında kazanmaları beklenen ve birçok dilsel ve bilişsel becerinin eş zamanlı kullanımını gerektiren çok karmaşık bir görevdir. Her ne kadar formal okul yaşantısının ilk yılları ile birlikte gündeme gelse de aslında temelleri erken çocukluk dönemindeki dil gelişim süreci ile atılmaktadır. Uluslararası alanyazında son dönemlerde gerçekleştirilen okuma araştırmaları, bizlere okumanın iyi bir hazırlık dönemi gerektiren dil temelli bir süreç olduğunu ve öncüllerinin erken çocukluk döneminde sahip olunan temel dil becerilerine dayandığını göstermektedir. Alanyazında okuma süreci ile yakından ilişkili olduğu belirtilen dil temelli beceriler ise genellikle beş farklı başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar; (a) sözcük dağarcığı, (b) sesbilgisel farkındalık, (c) morfolojik farkındalık, (d) sözdizimsel bilgi ve beceriler ve (e) sözel dili/dinlediğini anlama becerileridir. Yapısı ve içeriği nedeniyle bu beceriler, okumanın hem çözümleme hem de anlama aşamalarına doğrudan katkı sunan önemli becerilerdir. Bu öneminden hareketle kurgulanan bu çalışmada ise alanda çalışan uygulamacılara ve öğretmenlere dil ve okuma arasındaki genel ilişkilerin fark ettirilmesi ve dil temelli becerilerin okuma sürecindeki yerinin ve öneminin ayrıntılı olarak açıklanması amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Okuma, okuduğunu anlama, dil gelişimi, sesbilgisi, morfoloji ve sözdizimi.*

Abstract

Reading is a complex task that requires all children to gain in the first years of school life and require the simultaneous use of many linguistic and cognitive skills. Although it comes to the agenda with the early years of formal school life, it is actually the foundation of language development in early childhood. In recent years, reading research in the international literature shows us that reading is a language-based process that requires an adequate preparation period and that its predecessors are based on the basic language skills of early childhood. Language-based skills, which are closely related to the reading process, are generally covered under five different headings. These are; (a) phonological awareness, (b) morphology, (c) syntax, (d) vocabulary and (e) oral language/listening comprehension skills that require the synchronous use of these skills. Because of their structure and content, these tasks are important skills that directly contribute to both the word decoding and comprehension stages of reading. Based on this importance, this study aims to distinguish the general relationships between language and reading and to explain in detail the role and importance of language-based skills in the reading process.

Keywords: *Reading, reading comprehension, language development, phonology, morphology, syntax.*

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye.

² Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Gaziantep, Türkiye.

³ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye.

Sorumlu Yazar:

Doç. Dr. Birkan Güldenoğlu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Cebeci Yerleşkesi, Ankara, Türkiye.

E-posta: birkanguldenoglu@yahoo.com

Giriş

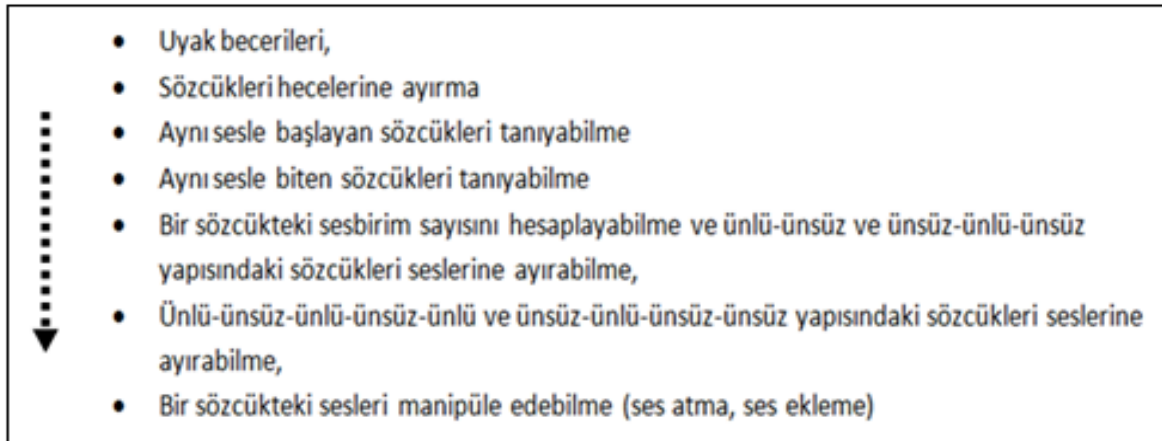
Yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanan *okuma*, okuyucuların yazılı metinlerde yer alan sözcükleri uygun ortografik, sesbilgisel ve morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen sözcükleri var olan sözcük dağarcıkları ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları sözcüklerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri zorlu bir görevdir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015). İçeriğine bakıldığında, okumanın temelinde birçok dilsel ve bilişsel beceriyi barındırdığı açıktır (Gough ve Tunmer, 1986). Alanda çalışan çoğu uygulamacı/öğretmen tarafından sadece harf-ses dönüşümü gibi bir süreç olarak algılanan bu görev, aslında yapısı gereği içeriğinde uzun bir hazırlık sürecini barındıran ve farklı alanlar arasında gerçekleşen karmaşık bir dizi bilişsel işlem sonucunda oluşmaktadır.

Okumayı mekanik bir işlem gibi görmek yerine bir süreç olarak ele aldığımızda, aslında bu sürecin temellerinin erken çocukluk dönemindeki dil becerilerine dayandığı açıkça görülebilmektedir. Erken çocukluk döneminde akademik bir öğrenme biçimi olmayan sözel dil becerileri, formal okul dönemine girildiğinde, genelde akademik becerilerin gelişimi, özelde ise okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazanılması sürecinde hayati öneme sahip bir gelişim alanıdır (Doğan, 2011). Bu görüşten hareketle alanyazında temelde dil becerilerinden biri olarak ele alınan okumanın sözel dilin yazılı forma dönüştürülmesi biçiminde tanımlandığı görülmektedir (Gunning, 2003; Gough ve Tunmer, 1986; Tunmer, 2008). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi, okuma yalnızca mekanik bir çözümlenme (decoding) işlemi değil, aynı zamanda çözümlenen ve sözel dile dönüştürülen yazılı bilginin dil temelli işlemler sonucunda anlamlandırılması (comprehension) sürecidir (Güldenoğlu vd., 2015). Bu süreç ise içeriğinde dil temelli dört temel aşamayı barındırmaktadır. Bunlar; (a) sözcüğün çözümlenmesi, (b) çözümlenen sözcüklerin anlamlandırılması, (c) sözcüklerin oluşturduğu cümlenin sözdizimsel olarak analiz edilmesi, (d) sıralı sunulan cümlelerdeki düşünceler arasında bağlantı kurularak metnin anlamlandırılmasıdır (Cain, 2006; Doğan, 2011; Güldenoğlu vd., 2015). Tüm aşamaların başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için öncelikle okuyucuların sağlıklı/yeterli bir dil gelişimine sahip olmaları gerektiği açıktır. Dil gelişiminin okuma üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, okuma sürecinin merkezinde birtakım dil temelli becerilerin yer aldığı göze çarpmaktadır. Bunlar; sesbilgisel farkındalık, morfoloji, sözdizimi, sözcük dağarcığı ve bu becerilerin birlikte senkronize bir şekilde kullanımını gerektiren sözel dili anlama/dinlediğini anlama becerileridir. Bu becerilerin bazıları okumanın çözümlenme aşamasına, bazıları anlama aşamasına, bazıları ise hem çözümlenme hem de anlama aşamasına doğrudan katkı sağlamaktadır (Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016). Gelişim süreçleri açısından bakıldığında, bahsedilen becerilerin temellerinin erken çocukluk döneminde atıldığı ve yine bu dönem içerisinde hızlıca şekillendiği görülmektedir. Bu görüşten hareketle, okuma ve okuduğunu anlamamanın temellerinin aslında ilkokuldan çok daha önceye, erken çocukluk dönemine dayandığı ve bu dönemin de sağlıklı bir okuma gelişimi için önemli bir hazırlık süreci olduğu söylenmelidir. Bu durum ise okul öncesi ve sınıf öğretmenliği alanlarında çalışan uygulamacılar ve öğretmenler, dil ve okuma arasındaki ilişkileri ne kadar fark ediyorlar ve destekliyorlar sorularını gündeme getirmektedir. Bilindiği gibi okuma alanına yönelik bir uygulama yapılabilmesi için öncelikle dil ve okuma arasındaki ilişkilerin bilinmesi, sonrasında ise okuyucuların bireysel gereksinimlerine göre her iki alanı da destekleyen uygun müdahalelerin kurgulanıp uygulanabilmesi önemlidir. Bu önemden hareketle hazırlanan bu çalışmada, alanda çalışan uygulamacı ve öğretmenlere hem dil ve okuma arasındaki genel ilişkilerin fark ettirilmesi hem de dil temelli becerilerin okuma sürecindeki yerinin

ve öneminin ayrıntılı olarak açıklanması amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak ilerleyen bölümlerde; okuma üzerinde etkili olduğu düşünülen temel dil becerileri (sesbilgisel farkındalık, sözcük dağarcığı, morfoloji, sözdizimi ve sözel dili anlama) ve bunların okuma üzerindeki etkileri ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Sesbilgisel Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık, bir dildeki sesbirimlerin farkında olup bilinçli bir şekilde düzenleme becerisidir (Acarlar, Ege ve Turan, 2002). Başka bir tanıma göre dilin üniteleri olan sesleri tanıma, sözcüğü meydana getiren sesbirimlerin farkında olup sesleri manipüle edebilme becerisi (Ott, 1997; Wright ve Jacobs, 2003) iken, diğer bir tanıma göre alfabetik ilkeye dayalı harf-ses ilişkilerinin sözcük bağlamındaki sesbilgisel ilişkilerini anlama becerisidir (Ott 1997; Wright ve Jacobs, 2003). Sesbilgisel farkındalık içeriğinde; uyak becerileri, söylenen sözcüklerdeki sesleri sayma, ilk ve son ses eşleme, heceleri ayırt etme ve bölme, ses atma ve ses ekleme gibi becerileri barındırmaktadır (Adams, 1990; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2015; National Early Literacy Panel, 2008; Scarborough ve Brady, 2002; Stahl ve Murray, 1994; Stanovich, Cunningham ve Cramer, 1984). Şekil 1’de de görüldüğü üzere Akoğlu ve Turan (2012) bu becerilerin birbirinden bağımsızmış gibi görünmesine rağmen aralarında ilişki bulunduğunu ve bir kazanım sırasının olduğunu ifade etmektedirler.



Şekil 1. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanım sırası (Paul, 1995’ten aktaran Akoğlu ve Turan, 2012).

Stahl ve Murray (1998) sesbilgisel farkındalık becerisinin, zorluğu giderek artan beş seviyeden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlardan ilki olan en temel basamak, dinlemedir. İkinci basamak, sözcüklerdeki uyakları ve tekrarlanan sesleri tanımak ve sıralamak iken, üçüncü basamak heceleri seslerine ayırma ve ses izolasyonu yapabilmeyi gerektirmektedir. Dördüncü basamakta, birleşik sözcükleri ayırma yer almaktadır. Beşinci ve en zor basamakta ise çocukların ses ekleme, silme ya da sesin yerini değiştirerek yeni sözcük oluşturma gibi sesleri manipüle etme görevleri vardır (Stahl ve Murray, 1998). Sesbilgisel farkındalık becerisi, bütüncül yapılardan küçük birimlere doğru gelişmektedir. Basit görevler yaşça ve dil deneyimi açısından daha sınırlı olan küçük çocuklar için, zor görevler ise yaş ve dil deneyimi açısından daha yeterli ve büyük çocuklar için uygundur (Kirby, Desrochers, Roth ve Lai, 2008; National Reading Panel, 2000; Stanovich vd.,1984). Çocuklar sahip oldukları dil deneyimlerine göre sesbilgisel farkındalık becerilerinin farklı düzeylerinde gelişim gösterebilirler. Örneğin, sesbilgisel

farkındalık görevlerinden sözcükleri hecelerine ayırma işlemini Türk çocuklarının çok erken yaşlardan itibaren yapabildiği, farklı çalışmalarda vurgulanmıştır (Acarlar vd., 2002; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017a). Ancak her ne kadar hiyerarşik bir gelişim sırası olmadığı belirtilse de, alanyazında çocukların sözcüğü seslerine ayırma, ses atma/ekleme, verilen sesin başta/sonda olduğu sözcüğü bulma ve seslerden yeni sözcük oluşturma gibi ses manipülasyonuna ilişkin işlemleri, okumanın sözcük çözümleme aşaması ile güçlü bir ilişkisi olduğundan, ilkokula başlamadan önce kazanmaları önemli görülmektedir (Acarlar vd., 2002; Chaney, 1989; Cossu, Shankweiler, Güldenoğlu vd., 2016; Kargın vd., 2017; Liberman, Katz ve Tola, 1988; Lundberg, Frost ve Peterson, 1988; Mann, 1986; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Tunmer, Bowey ve Grieve, 1983; Wagner ve Torgesen, 1987; Yopp ve Yopp, 2000).

Her ne kadar basit görevlerden zorlu görevlere doğru olan gelişim evrensel olsa da bireylerin sesbilgisel farkındalık becerisinde gelişim oranı ve her düzeyde elde ettiği yeterlilikleri, konuşulan dilin dilbilimsel yapısından da etkilenmektedir (Anthony ve Francis, 2005). Örneğin, Cossu ve diğerlerinin (1988) yaptığı çalışmada, İngilizce ve İtalyanca konuşan çocukların sesbilgisel farkındalık becerisi gelişim düzeyleri incelenmiştir. İtalyancanın İngilizceye göre daha basit bir dil yapısına sahip olduğu vurgulanan bu çalışmada, anadili İtalyanca olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde, anadili İngilizce olan çocuklardan daha yüksek performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, dil yapısının sesbilgisel farkındalık üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu görüşü destekleyen başka çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Türkçe gibi saydam ortografik yapıya sahip dillerde, sözcüklerde yer alan sesbilgisel yapıların okuyucular tarafından daha kolay bir şekilde algılanacağı, bunun sayesinde de okuyucuların ilk okuma öğretimi sürecinde saydam olmayan ortografilere göre daha avantajlı olacakları ifade edilmiştir (Durgunoğlu ve Öney, 1999, 2002; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Peynircioğlu, Durgunoğlu ve Öney, 2002; Raman, 2006; Raman, Baluch ve Besner, 2004).

Okumayı öğrenmek çocukların formal okul yaşantıları içerisinde geçmeleri gereken ilk ve en önemli aşamadır. Birinci sınıfta hızlı bir şekilde geçilen bir süreç olan ve birçok bilgi ve beceriyi içeren okuma etkinliği, sözcük çözümleme ve anlama olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (Güldenoğlu vd., 2016) ve sesbilgisel farkındalık her iki boyutla da yakından ilişkilidir. Sesbilgisel farkındalığın okuma ile ilişkisini inceleyen çalışmalarda, sesbilgisel farkındalığı yüksek olan çocukların sözcükleri daha hızlı ve doğru bir şekilde çözümledikleri, bu sayede okuma görevi sırasında anlamaya daha çok vakit ayırdıkları belirtilmektedir (Ehri, Nunes, Stahl ve Willows, 2001; National Reading Panel, 2000; Schiff, Schwartz ve Nagar, 2011; Share, 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Bu açıdan bakıldığında sesbilgisel farkındalığın, okuma becerisinin erken dönemdeki en önemli göstergelerinden biri olduğu söylenebilir. Alanyazında bu görüşü destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Catts, Herrera, Nielsen ve Bridges 2015; Ehri vd., 2001; Güldenoğlu vd., 2016; Kjeldsen vd., 2014; Parrila, Kirby ve McQuarrie, 2009; Perfetti, Beck, Bell ve Hughes, 1987; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014; Stanovich vd., 1984; Vellutino ve Scanlon, 1987; Yopp, 1988;). Hatta bu görüşün yaygınlaşması sonucunda okuma öğretiminde güçlü bir sesbilgisel okuma kuramı (phonological reading theory; Frost 1998; Ramus, Pidgeon ve Frith, 2003) benimsenmiştir.

Merkezinde sesbilgisel farkındalık becerisinin yer aldığı bu okuma kuramına göre okuma etkinliği, okuyucuların öncelikle yazılı materyalde karşılaştıkları sözcükleri oluşturan sesbilgisel yapıları çözümledikleri, daha sonra sesbilgisel olarak çözümledikleri bu sözcükleri kendi sözcük dağarcıkları ile eşleştirip anlamlandırdıkları bir süreçtir

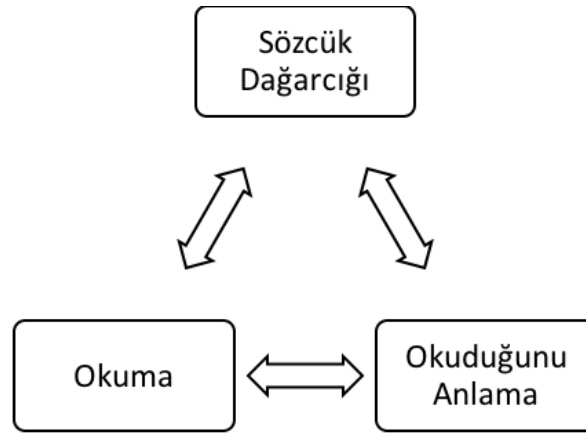
(Frost, 2006; Frost, Katz ve Bentin, 1987). Bu kurama göre okuma etkinliğinin başarıyla gerçekleştirilebilmesi için ilk olarak çocukların karşılaştıkları sözcüklerin seslerini birbirinden ayırabilmesi, ses-harf ilişkisini anlayabilmesi gibi sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Acarlar vd., 2002; Ball, 1993; Frost 1998; Ramus vd., 2003). Bu kurama göre, sesbilgisel bilgi ve becerilerinde sınırlılık olması halinde öncelikle sözcük çözümleme becerisi, bunun sonucu olarak da okuduğunu anlama becerisi olumsuz olarak etkilenecektir (Güldenöglü vd., 2016). Sözcük çözümleme, okuduğunu anlama becerisinin tek yordayıcısı değildir ancak başarılı bir okuma performansı için öncelikle sözcük çözümleme becerisine sahip olmak gerektiği de açıktır. Bu konunun Türkçede yapılan okumalar üzerindeki etkisinin boylamsal olarak incelendiği ulusal alanyazındaki ilk çalışma, Güldenöglü ve diğerleri (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, çalışmalarında Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı anasınıflarında öğrenim gören 85 öğrencinin anasınıfındaki sesbilgisel farkındalık becerileri ile aynı öğrencilerin birinci sınıftaki okuma ve okuduğunu anlama performanslarını karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları, sesbilgisel farkındalık düzeyi iyi olan öğrencilerin zayıf olan öğrencilere göre hem sözcükleri daha hızlı çözümlediklerini hem de daha yüksek okuduğunu anlama puanlarına sahip olduklarını göstermiştir. Bu bulgu ise erken dönemde sesbilgisel farkındalık becerileri yeterli olan çocukların, zayıf olan çocuklara göre ileride daha başarılı bir okuma ve okuduğunu anlama performansı göstereceği düşüncesini destekleyen önemli bir bulgudur.

Sonuç olarak, yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte ele alındığında, sesbilgisel farkındalığın okuma sürecinin merkezinde yer alan ve özellikle sözcük çözümleme kazanımı için önemli bir yordayıcı beceri olduğu açıktır. Bu nedenle özellikle ilkokulun ilk yıllarında daha başarılı okuyucular yetiştirmek için çocukların, erken okuryazarlık kapsamında ele alınan sesbilgisel farkındalık becerileri ile karşılaşmaları ve bu becerilerin desteklenmesi öğrencilerin uygun sesbilgisel farkındalık becerileri kazanmaları için gerekli olduğu söylenmelidir. Fakat sadece sesbilgisel farkındalık becerilerinde iyi performans göstermiş olmak ileride sergilenen okuma ve okuduğunu anlama becerisi için tek başına yeterli olmayacağından okuma sürecinde etkili olan ve dil gelişimi kapsamında ele alınan farklı becerilerin de bu süreci desteklemesi önemlidir. Çocuklar sesbilgisel bilgi ve becerilerini kullanarak sözcüğü doğru çözümlerler bile sözcüğün anlamlandırılması için sözcük dağarcığına ihtiyaç duyacaklardır. Bu nedenle çalışmanın bir sonraki bölümünde sözcük dağarcığının okuma üzerindeki etkilerine değinilmektedir.

Sözcük Dağarcığı

Sözcük dağarcığı en genel tanımıyla; bireyin anladığı, anlamını bildiği ve uygun bir şekilde kullanabilme becerisini sergilediği sözcüklerin tümü olarak ifade edilmektedir (Akyol ve Temur, 2007; Luckner ve Cooke, 2010; National Reading Panel, 2000; Nguyen ve Khuat, 2003; Sinatra, 2008). Okuma becerisi söz konusu olduğunda, sözcük dağarcığı bu sürecin özellikle anlama basamağını etkileyen önemli alanlardan biri olarak kabul edilmektedir (Bauman ve Kameenui, 2004; Hiebert ve Kamil, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; McShane, 2005; Nagy, 2005a; National Reading Panel, 2000; Paul, 2001; Sever, 2000; Stahl ve Nagy, 2006). Bu görüşle paralel olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yayımlanan Ulusal Okuma Panelinde (2000) de sözcük dağarcığına vurgu yapılmış ve okuyucuların sözcük dağarcıkları ne kadar genişse okuma sırasında çözümledikleri sözcükleri o kadar kolay anlamlandırabilecekleri, başka bir deyişle okumanın anlama düzeyine daha kolay geçebilecekleri vurgulanmıştır (National Reading Panel, 2000).

Sözcük dağarcığının en hızlı erken çocukluk döneminde (0-6 yaş) geliştiği düşünüldüğünde, bu dönemden başlayarak çocukların sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasının, ileriki dönemde genelde okuma, özeldense başarılı bir okuduğunu anlama için önemli ve gerekli olduğu belirtilmelidir (Ataman, 2004). Alanyazında çocukların sahip oldukları sözcük dağarcıklarının okuma ve okuduğunu anlama sürecinde, özellikle okumanın sözcük çözümleme aşamasında seslendirilen sözcüklerin doğru bir biçimde anlamlandırılabilmesi için önemli bir önkoşul olduğu sıkça vurgulanmıştır (Bauman ve Kameenui, 2004; Hiebert ve Kamil, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; McShane, 2005; Nagy, 2005; National Reading Panel, 2000; Paul, 2001; Stahl ve Nagy, 2006). Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2017), sınırlı sözcük bilgisine sahip olan çocukların okumaya geçtiklerinde her ne kadar doğru sesletim yapsalar da sesletilen sözcüklere ilişkin kendi sözcük dağarcıklarında bir karşılık bulamadıklarında, doğru anlamlara ulaşamayacaklarını ve bu şekilde yapılan bir okumanın da sesletimden öteye geçemeyeceğini ifade etmişlerdir. Bu yönüyle bakıldığında, sözcük bilgisinin, olabildiğince erken dönemde değerlendirilmesi ve desteklenmesinin ileriki okuma performansları için son derece önemli olduğu belirtilmelidir. Yine alanyazında bu konuya ilişkin yapılmış birçok çalışmada öğrencilerin erken dönem sahip oldukları sözcük dağarcıklarının onların ileriki okuma ve akademik başarılarının önemli bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir (Aarnoutse ve Van Leeuwe, 2000; Beck ve McKeown, 2007; Cunningham ve Stanovich, 1997; Joshi, 2005; LaSasso ve Davey, 1987; Lee ve Macaro, 2013; Luckner ve Cooke, 2010; Marulis ve Neuman, 2010; Qian, 2002; Shiotsu ve Weir, 2007; Tabors, Snow ve Dickinson, 2001). Şekil 2’de gösterildiği gibi, bu görüşle paralel olarak alanyazında sözcük dağarcığı, okuma ve okuduğunu anlama arasında çift yönlü ilişkilerin olduğu ve bu alanların birbirlerini olumlu/olumsuz yönde desteklediği sıkça vurgulanan bir konudur (Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Nagy, 2005b; Vadasy ve Nelson, 2012).



Şekil 2. Okuma ve sözcük dağarcığı ilişkisi (Nagy, 2005b)

Şekil 2’ye bakıldığında, sözcük dağarcığı, okuma ve okuduğunu anlama arasında çift yönlü bir döngü olduğu ve bu özelliğinden dolayı bu döngünün herhangi bir noktasına yapılacak desteğin, diğer iki alanı da olumlu yönde etkileyeceği görülebilir (Stanovich, 1986). Sözcük dağarcığı açısından bakıldığında, bu döngüye göre bireyin sözcük dağarcığı arttıkça, okuduğunu daha iyi anlayacağı, okuduğunu anladıkça okuma isteğinin, motivasyonunun ve oranının artacağı, okuma oranı arttıkça da sözcük dağarcığının genişleyeceği söylenebilir.

Yukarıda verilen bilgiler birlikte düşünüldüğünde, sahip olunan sözcük dağarcığının, Türkçe yapılan okumalarda özellikle çözümlenenlerin anlamlandırılmasında, başka bir deyişle okuduğunu anlama boyutunda etkili olduğu açıktır. Dil gelişiminde sözcük dağarcığının en temel düzey olduğu ve özellikle erken çocukluk döneminde yoğun olarak geliştiği düşünüldüğünde, çocukların erken çocukluk döneminden itibaren sözcük dağarcıklarını desteklemek ileriki okuma performansları için önemli görülmektedir. Bu önemden yola çıkıldığında hem ailelerin hem de öğretmenlerin çocuklarla erken çocukluk döneminden başlayarak sözcük dağarcığını zenginleştirmeye yönelik etkinlikler yapmaları önemlidir. Bu sayede onların ileride özellikle okuduğunu anlama basamağına geçişte daha az güçlük yaşamaları sağlanabilecektir.

Buraya kadar sunulan iki beceriye (sesbilgisel farkındalık ve sözcük dağarcığı) bakıldığında, her ikisinin de sözcük düzeyinde okumalarda etkili olduğu açıktır. Fakat Türkçenin dilbilimsel yapısı düşünüldüğünde, okuma sırasında karşılan sözcüklerin büyük çoğunluğunun ek türü ve çeşitliliği açısından zengin olduğu, sözcüklerin birden fazla ek aldığı ve bu eklerin sözcüklerin anlamını değiştirdiği/genişlettiği bilinmektedir. Bu durum ise sözcük düzeyinde yapılacak okumalarda sözcüklere eklenen eklerin anlamının da bilinmesini, diğer bir deyişle, morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerinin önemini gündeme getirmektedir. Bu nedenle çalışmanın bir sonraki bölümünde morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerinin okuma üzerindeki etkilerine değinilmektedir.

Morfolojik Farkındalık Becerisi

Dil ve okuma ilişkisi incelendiğinde, başarılı bir okuma performansı için sesbilgisel farkındalıktan sonra öne çıkan diğer bir beceri alanı ise morfolojik farkındalıktır. *Morfoloji (biçimbilim)*, bir dildeki en küçük anlamlı birimleri ve bu birimlerin birbirleriyle olan ilişkisini, sınıflandırılmasını ele alan bir bilim dalıdır (Shimron, 2006). Tanımından da anlaşılacağı gibi morfoloji, bir dilde yer alan sözcüklerin kök ve eklerini, bunların kurallara göre düzenleniş biçimleri ve türetiliş özelliklerini içerir (Topbaş, 2017). Tüm dillerde belirli yapı ve uzunluğa sahip sözcükler morfolojinin temelini oluşturan morfemlerden (biçimbirim), morfemler ise belirli bir düzen ve kurallar dahilinde yan yana gelen sesbirimlerden (fonem) oluşmaktadır (O'Grady, Archibald, Aronoff ve Rees-Miller, 2010; Topbaş, 2017). Morfemler yapısı gereği iki biçimde karşımıza çıkabilirler. Bunlardan ilki, sözcük olarak işlev gören, kendi başına anlam taşıyan bağımsız morfemler iken (kök, gövde), diğeri sözcüklerle birlikte kullanıldığında anlam kazanan bağımlı morfemlerdir (ek; Briggs, 2013; Ege, 2004; Özcan, 2013; Topbaş, 2017). Örneğin; 'kitaplar' sözcüğünde 'kitap' sözcüğü kendi başına anlam taşıyan bağımsız bir morfemdir, 'lar' çoğul eki ise kendi başına anlam taşımayan bağımlı bir morfemdir, 'kitaplar' sözcüğü ise iki morfemden oluşmuş bir sözcüktür. Bu örnekten de anlaşılacağı gibi Türkçede bağımlı morfemler (ekler), bağımsız morfemlerin (kök, gövde) sonuna eklenir ve bağımlı morfemler (ekler) okuma görevi sırasında yapım eki ve çekim eki olmak üzere iki farklı şekilde karşımıza çıkabilirler.

Yapım ekleri, eklendiği sözcüğe birden fazla anlam verme, sözcüğün anlamını değiştirme ve yeni sözcükler üretme gibi görevler üstlenirken; çekim ekleri (ad durum ekleri, eylem çekim ekleri vb.) ise eklendiği sözcüğün cümle içinde farklı dilbilgisel görevleri yerine getirmesini sağlarlar. Türkçede sözcükler sahip oldukları morfolojik yapıya göre birden fazla yapım eki ve çekim eki alabilirler (Aksan, 2005, Laçın, 2016; Özcan, 2013). Bu durum özellikle Türkçede yapılan okumalarda sözcüklere eklenen eklerin görev ve işlevlerini anlamayı/fark etmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle morfolojik farkındalık becerisinin, okumanın hem çözümlenme hem de anlama boyutuna önemli katkılar yapabileceği söylenmelidir.

Türkçenin sondan eklemeli ve morfolojik açıdan oldukça karmaşık bir dil yapısına sahip olması, Türkçeyi diğer dillerden ayıran önemli diğer bir özelliğidir (Aksan, 2005). Bir sözcüğün birden çok ek almasına olanak sağlayan dil yapısı düşünüldüğünde, sözcüklerin sahip oldukları morfolojik yapıların uygun şekilde çözümlenmesinin ve anlamlandırılmasının, Türkçe yapılan okumalarda özellikle okuduğunu anlama üzerinde çok önemli işlevlere sahip olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar harf-ses ilişkisi bakımından çok saydam bir ortografik yapıya sahip olsa da sınırsız ek alabilen karmaşık morfolojik yapısından dolayı, okuma sırasında, eğer sınırlı morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerine sahiplerse, okuyucuların saydam bir ortografiden beklenen avantajı anlama sırasında etkili kullanamayacakları düşünülmektedir. Örneğin İngilizcede sözcüklere eklenen ekler 100'den daha az iken; Türkçede bu eklerin sayısının neredeyse sınırsız olduğu söylenebilir. Yine İngilizcede bir sözcüğe eklenecek ekler çoğunlukla bir ya da iki ek ile sınırlı iken, Türkçede pek çok sözcüğün üç ve daha fazla ek alması oldukça sık ve doğal olan bir durumdur (örn., ellerimdekilerden- el-ler-im-de-ki-ler-den). Bu yönüyle bakıldığında, her ne kadar yeterli sesbilgisel farkındalık becerisine sahip ve sözcükleri sesbilgisel olarak doğru çözümlüyor olsalar da çözümlediklerini doğru şekilde anlamlandırmak, başka bir ifadeyle, çözümlmeden okuduğunu anlamaya geçebilmek için okuyucuların belirli bir düzeyde morfolojik farkındalık becerisine sahip olmaları gerektiği açıktır.

Okuma görevi düşünüldüğünde, morfolojik farkındalığın okumanın her iki boyutuna da olumlu katkıları olduğu açıktır. Alanyazındaki temel morfolojik analiz modellerine (Morphological Race Model [MRM]; Baayen, Dijkstra ve Schreuder, 1997; Frauenfelder ve Schreuder, 1992; Schreuder ve Baayen, 1995; Augmented Addressed Morphology [AAM] Model; Caramazza, Laudanna ve Romani, 1988) bakıldığında, okuyucuların çözümleme görevi sırasında sözcüklerin morfolojik yapılarını çözümlerken, iki farklı yolu/stratejiyi (sesbilgisel ya da ortografi) kullandıkları görülmektedir. İlk yol, okuyucuların sözcüklerin yazılı formlarını bütün olarak algıladıkları ortografik yoldur ve bu süreç çoğunlukla ortografik okuma olarak adlandırılır. İkinci yol ise okuyucuların karşılaştıkları sözcükleri sesbilgisel yapı bloklarına (kök, hece, ek) ayırarak çözümledikleri ve çözümlediklerini kendi sesbilgisel dağarcıkları ile eşleştirerek anlamlandırdıkları yoldur (Jackson ve Coltheart, 2001). Yazılı metinde karşılaştıkları sözcükleri çözümlerken hangi yolu kullanacakları, onların karşılaştıkları sözcüklere ilişkin daha önce herhangi bir bilgi ve deneyime sahip olup olmamaları ile ilişkilidir. Okuyucular daha önce karşılaştıkları ve sözcük dağarcıklarında yer alan sözcük yapıları ile (kök, hece, ek) karşılaştıklarında, bunları ortografik olarak çözümlerken; daha önce karşılaşmadıkları veya ortografik dağarcıklarında bir karşılığı olmayan yapılar ile (kök, hece, ek) karşılaştıklarında ise yapıları sesbilgisel olarak ayırarak çözümledikleri ifade edilmektedir (Baayen vd., 1997; Caramazza vd., 1988; Frauenfelder ve Schreuder, 1992; Schreuder ve Baayen, 1995;).

Çözümlemenin başarılı bir okuma performansı için tek başına yeterli olmadığı düşünüldüğünde, başarılı bir anlama için okuyucuların çözümledikleri morfemleri mutlaka eklendikleri sözcüklerin yapısal ve anlamsal özelliklerine uygun olarak işlemlemeleri gerekmektedir. Bu durum ise morfolojinin okuduğunu anlama üzerindeki rolü ve gücünü gündeme getirmektedir. Alanyazında morfolojik bilgi ve becerilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkilerini inceleyen çalışmalardan elde edilen bulgular, bu bilgi ve becerilerin okuduğunu anlama üzerinde belirleyici/yordayıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Carlisle, 2000, 2003; Carlisle ve Stone, 2003, 2005; Kirby, Deacon, Bowers ve Wade-Woolley, 2012; Mahony, Singson ve Mann, 2000; Mann ve Singson, 2003; Nagy, Berninger ve Abbott, 2006; Pittas ve Nunes, 2014; Rispen, McBride-Chang ve Reitsma, 2007; Vaknin ve Shimron, 2011; Viana de Freitas, Peruzzi Elia

da Mota ve Deacon, 2017). Yine morfolojik bilgi ve becerilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini inceleyen birçok çalışmada, okuyucuların yeterli anlama performansı sergileyebilmeleri için mutlaka okuma sırasında karşılaştıkları yazıda kullanılan düzeyde morfolojik bilgiye sahip olmaları gerektiği sıkça vurgulanmaktadır (Bick, Frost ve Goelman, 2009; Deutsch, Frost, Pollatsek ve Rayner, 2000, 2005; Fiorentino ve Poeppel, 2007; Lavric, Clapp ve Rastle, 2007; Longtin ve Meunier, 2005; McCormick, Rastle ve Davis, 2008; Meunier ve Longtin, 2007; Niswander-Klement ve Pollatsek, 2006; Rastle ve Davis, 2008; Solomyak ve Marantz, 2010; Taft, 2004; Taft ve Ardasinski, 2006).

Sonuç olarak, morfolojik farkındalık becerilerinin Türkçede yapılan okumalarda özellikle okuduğunu anlama ile yakından ilişkili olduğu ve başarılı bir okuduğunu anlama performansı için önemli olduğu açıkça görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yeterli okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olabilmek için mutlaka belirli bir düzeyde morfolojik bilgi ve becerilere sahip olunması gerektiği söylenmelidir. Morfolojik farkındalık becerilerinin, erken çocukluk döneminde dil gelişimde yaşanan gelişmelere paralel olarak geliştiği ve arttığı görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi dönemde çocuk ailelerinin bu dönemi en iyi şekilde değerlendirerek öğrencilerini ve/veya çocuklarını sözel dilde morfolojik olarak daha karmaşık yapılarla ve cümlelerle buluşturması, öğrencilerinin ve/veya çocuklarının ilerideki okuma ve okuduğunu anlama performansı açısından önemli olacaktır.

Okumanın sadece sözcük düzeyinde gerçekleşmediği düşünüldüğünde, sözcük düzeyinden elde edilen kazanımların cümle ve paragraf düzeylerine taşınması gerekmektedir. Bu süreçte okuyucuların işlemedikleri sözcüklerin cümle içerisindeki yeri ve sırası ile birbirleriyle olan ilişkilerini anlaması önemlidir. Bu durum ise sözdizimsel bilgi ve becerilerin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle bir sonraki bölümde sözdizimsel bilgi ve becerilerin okuma üzerindeki etkilerine değinilmiştir.

Sözdizimsel Bilgi ve Beceriler

Her dil sisteminde tümce oluşturmak ve anlamlı ifadeler sunmak için sözcüklerin nasıl bir araya geldiğini açıklayan dilbilgisel kuralları vardır. *Sözdizimi (sentaks)*, hangi sözcüklerin tümce içinde yer alacağını, sözcüklerin tümce içinde hangi sırada yer alacağını ve sözcükler arasındaki ilişkileri düzenleyen kurallar sistemi bütünüdür (Carrow-Woolfolk ve Lynch, 1982; Kuder, 1997; Owens, 1984, 1998). Sözdizimi genel olarak bir dilde hangi sözcük gruplarının ad öbeği, hangilerinin eylem öbeği olarak kurulabileceğini belirleme ve tümce içinde sözcüklerin diziliş kurallarını içermektedir. Bu kurallar; sözcük sırası, sözcüklerin tümce içindeki görevleri ve aralarındaki bağıntıları, tümce türleri, sözcük gruplarının ve öbeklerinin tümce türlerine göre sıralanmasıdır (Topbaş, 2005, 2017).

Okumanın etkili biçimde gerçekleşebilmesi ve anlaşılabilmesi için o dile ait sözdizimi kurallarını bilmek gerekir (Ege, 2005; Kuder, 1997; Owens, 1984, 1998; Topbaş, 2017). Türkçe açısından düşünüldüğünde, Türkçenin mevcut dil yapısı gereği sözdiziminin morfoloji ile yakından ilişkili/içeride geçmiş bir beceri alanı olduğu ve okuduğunu anlama sürecinde sözdiziminin morfolojiden ayrı tutulamayacağı açıktır. Bu durum Türkçede yapılan okumalarda sözdiziminden çok sözdizimi ile morfolojinin birleştiği morfo-sentaktik yapıların ön plana çıkmasını sağlamaktadır. Aksan'a (2005) göre *morfo-sentaktik yapı*, sözcüklerin cümle düzeyinde nasıl bir araya geldiklerini ifade eden sentaksın, özellikle Türkçe gibi karmaşık morfolojik yapıya sahip olan dillerde okunan cümlelerin anlamlandırılabilmesi için morfoloji ile birlikte ele alınması ve analiz edilmesidir. Örneğin; İngilizcede okunan bir cümlenin anlamlandırılması sırasında (*örn., The woman who was walking down the street gave some chocolate to the girl who helped her grandmother - 18 sözcük*) sözcüklerin çözümlenmesi ve sırasının doğru takip edilmesi

yeterliyen; aynı cümleyi Türkçeye çevirdiğimizde (örn., *Caddede yürüyen kadın, büyükannesine yardım eden kıza çikolata verdi - 9 sözcük*) sözcüklerin sırasının yanında, buldukları cümlelerin sözdizimsel yapılarını belirleyen morfeplerin de analiz edilmesi gerekmektedir. Örnekten de anlaşılacağı gibi, İngilizcedeki karmaşık sözdizimlerinde sözcük sayısı artarken, Türkçe karmaşık sözdizimlerinde ise sözcük sayısının yanında sözcüklere eklenen ek sayısı artmaktadır. Bu nedenle Türkçe sözdizimleri her ne kadar daha az sözcükten oluşuyor olsa da sözcüklerin aldığı ekler ile sözdizimsel yapıların çok daha karmaşık bir hal aldığı, bu durumun da okuduğunu anlama problemlerini beraberinde getirdiği söylenmelidir. Bu açıdan bakıldığında Türkçe sözdizimlerinde, sözcük sayısı kadar eklerle kurulan yan cümlecik yapısı ve sayısı da okuduğunu anlama üzerinde önemli bir belirleyicidir. Bu yapı ise Türkçe okumalarda mutlaka okuyucuların belirli bir düzeyde sözdizimsel bilgi ve becerilere ve bunları işe koşabilecekleri birtakım anlama stratejilerine sahip olmalarını gerektirmektedir (Güldenoğlu vd., 2015). Alanyazında sözdizimsel bilgi ve becerilerin okuduğunu anlama üzerindeki rolünün ayrıntılı olarak açıklandığı anlama stratejileri incelendiğinde, en kapsamlı olanının tümevarım (bottom-up) cümle anlama stratejisi olduğu görülmektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012; Miller, 2000, 2005, 2006, 2010; Miller, Kargın ve Güldenoğlu, 2013; Morris, 1994; Tily, Fedorenko ve Gibson, 2010). Bu strateji, okuyucuların öncelikle cümlede yer alan sözcükleri işlemledikleri, ardından işlemledikleri sözcükleri morfolojik ve yapısal özellikleri bağlamında analiz ederek cümlenin vermek istediği mesaja ulaştıkları bir süreç olarak tanımlanmıştır (Güldenoğlu vd., 2012; 2015). Ayrıca çalışmalarda sadece yeterli morfo-sentaktik bilgi ve becerilere sahip olan okuyucuların bu aşamaya çıkabilecekleri ve tümevarım stratejisini etkili bir şekilde kullanabilecekleri belirtilmiştir (Güldenoğlu vd., 2012; Miller, 2000, 2005, 2010; Miller vd., 2013).

Alanyazında sözdizimsel bilgi ve becerilerin, okuduğunu anlamanın önkoşul becerilerinden biri olduğu ve bu yönüyle de akademik başarı ile yakından ilişkili olduğu birçok çalışmada ifade edilmektedir (Desmarais vd., 2012; Magee ve Newcomer, 1978; Pike vd., 2013; Roth, Spence ve Cooper, 2002; Seme ve Wlig, 1975). Söz dizimsel bilgi ve beceriler ile okuma arasındaki ilişkiyi inceleyen Philips (2014), bu ilişkinin sözel dil aracılığıyla gerçekleşen dolaylı bir süreç olduğunu belirtmiş ve bu iki beceri arasındaki ilişkiyi ise sözdiziminin sözel dili anlamanın, sözel dili anlamanın ise okuduğunu anlamanın öncülü olduğu şeklinde açıklamıştır. Yine farklı çalışmalarda sözdizimsel bilgi ve becerilerin özellikle ilköğretim birinci sınıfta okumada güçlük yaşayan ve risk grubundaki okuyucular için belirleyici beceriler arasında olduğu (Dickinson ve Tabors, 2001; Fisher, Frey ve Lapp, 2008; McKeown ve Beck, 2006; Philips, 2014; Senechal, Ouellette ve Rodney, 2006;) ve okuyucuların cümle düzeyinde okuduğunu anlama becerisinde başarılı olabilmek için sözcük çözülemeye ek olarak, sözdizimsel bilgi ve becerilere de sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Bishop ve Adams, 1990; Güldenoğlu vd., 2012; Miller, 2000; 2005; 2006; 2010; Miller vd., 2013; Storch ve Whitehurst, 2002; Tily, Fedorenko ve Gibson, 2010).

Bu bölüme ilişkin sunulan tüm bilgiler birlikte düşünüldüğünde, sözdizimsel bilgi ve becerilerin özellikle Türkçe gibi karmaşık morfolojik ve sözdizimsel yapılara sahip olan bir dilde yapılan okumalarda doğru anlama ulaşmak için önemli bir işlevi olduğu söylenmelidir. Bu nedenle çocukların cümle anlama performansları üzerinde önemli etkisi olan sözdizimsel becerilerin, erken çocukluk döneminden itibaren sözel dil gelişimi ve dinlediğini anlamanın desteklenmesi amacıyla, aileler ve okul öncesi öğretmenleri tarafından çocuğa karmaşık cümleler sunulması ve çocuğun karmaşık cümleleri anlama düzeylerinin takip edilmesi ve desteklenmesi önemlidir.

Okuduğunu anlama becerisi söz konusu olduğunda, bu becerinin erken dönemdeki yordayıcısı olan ve okumanın anlama boyutunu destekleyen önemli başka bir beceri alanı ise erken dönemdeki dinlediğini anlama becerisidir (Kargın vd., 2017). Kargın ve diğerleri (2017), erken dönemde sözel dili anlama becerisine sahip çocukların, ileriki dönemlerde yazılı dil ile karşılaştıklarında, sözel dile çevirdikleri yazıyı anlama ve anlamlandırmada daha başarılı olacaklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle dil ve okuma ilişkisinin anlatıldığı bu çalışmanın son bölümünde, öncelikle dinlediğini anlama becerisinin kapsamı, sonrasında ise bu becerinin okuma ve okuduğunu anlama sürecine etkisine yer verilmesi önemli görülmüştür.

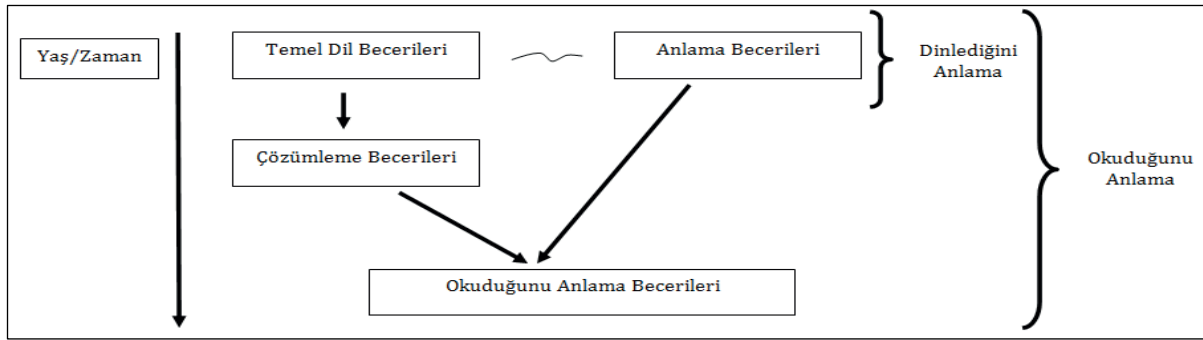
Dinlediğini Anlama

Okuma sürecinde temelleri dil gelişimine dayanan önemli başka bir alan ise dinlediğini anlamadır. Sözel dilin anlamsal ve sözdizimsel yapılarını anlama becerisi olarak tanımlanan *dinlediğini anlama*, okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlamının en erken göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Kargın vd., 2017). Alanyazında, dinlediğini anlama becerisinde belirli bir yetkinliğe ulaşabilmek için öncelikle bireylerin yukarıda özetlenen temel dil becerilerine sahip olmasının, sonrasında sözel dil içerisinde bunların birbirleriyle olan ilişkilerini anlamlandırabilmesinin önemli olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Bishop, Byers Brown ve Robson, 1990; Bruning, Schraw ve Ronning, 1999; Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 1999; Cooper, Roth, Speece ve Schatschneider, 2002; Elbro, 1990; Fletcher vd., 2002; Hagtvvet, 1998, 2003; Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance 2004; Kendeou vd., 2005; Lonigan, Schatschneider ve Westberg 2008; Share, Jorm, MacLean ve Mathews, 1984; Tunmer, Nesdale ve Wright, 1987; Wise vd., 2007). Konuya okuma açısından baktığımızda, özellikle okuduğunu anlamının gelişimi için dinlediğini anlamının önkoşul niteliği taşıdığı ifade edilmelidir. Dinlediğini anlamının okuma sürecindeki yeri ve önemi Gough ve Tunmer (1986) tarafından geliştirilen basit okuma modelinde (simple view of reading: SVR) kapsamlı olarak ele alınmıştır. Bu modele göre okuma, kelime çözümleme ve sözel dili anlama (sözcük dağarcığı, sözdizimsel bilgi ve beceriler ve morfolojik farkındalık) becerilerinden oluşmakta olup aralarındaki ilişki ise 'Okuduğunu Anlama=Çözümleme x Sözel Dili Anlama' biçiminde (Reading Comprehension= Decoding x Oral Language Comprehension) formüle edilmiştir (Gough, Hoover ve Peterson, 1996; Gough ve Tunmer, 1986; Güldenoğlu vd., 2015; Hoover ve Gough, 1990; Nation, 2005; Tunmer, 2008; Tunmer ve Greaney, 2010).

Dinlediğini anlama ve okuduğunu anlamının kapsamı incelendiğinde iki becerinin merkezinde de temel dil becerilerinin yer aldığı açıkça görülmektedir. Bu nedenle dil becerilerinde ortaya çıkabilecek herhangi bir sorunun bu iki beceriyi de olumsuz etkileyebileceği açıktır. Kendeou ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen yeni gelişimsel model (A new developmental/instructional model) de bu iki beceri (dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama) arasındaki ilişkiyi açıklayan, kabul görmüş güçlü bir modeldir (Şekil 3). Bu modele göre, başarılı bir okuduğunu anlamının merkezinde dil becerileri ve bunların anlamsal ilişkilerini anlayabilme olarak adlandırılan dinlediğini anlama becerisi yer almaktadır. Bu modele göre sınırlı dinlediğini anlama performansı ile yapılacak bir okuma eylemi, anlama düzeyine ulaşmayan ve çözümleme ile sınırlı kalan bir eylem olarak şekillenecektir.

Dinlediğini anlamının, okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar tarandığında, bunların genellikle yurtdışı alanyazınına ait olduğu (Fletcher vd., 2002; Gernsbacher, Varner ve Faust, 1990; Hagtvvet, 1998, 2003; Isbell vd., 2004; Kendeou vd., 2005; Lonigan vd., 2008; Mann, Shankweiler ve Smith, 1984; Olofsson ve Niedersoe, 1999; Ouellette, 2006; Scarborough, 1990; Sinatra, 1990; Snow, Tabors, Nicholson ve Kurland,

1995; Wise vd., 2007), ulusal alanyazında ise böylesi önemli bir konuyu ayrıntılı olarak ele alan tek bir çalışma olduğu göze çarpmaktadır (Kargın ve diğ., 2017). Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, okul öncesi dönemde sahip olunan dinlediğini anlamamanın ilkökul birinci sınıftaki okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve okuduğunu anlamaya ilişkin toplam varyansın %25'nin dinlediğini anlama performansı ile açıklanabileceği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu ise okuduğunu anlamamanın temellerinin aslında formal okuma öğretim sürecinden çok daha önce atıldığını göstermesi adına önemli olduğu düşünülmektedir.



Şekil 3. Yeni gelişimsel/öğretimsel model (Kendeou vd., 2005)

Yukarıda sözü edilen bilgiler ışığında, okuduğunu anlama becerisinde başarılı olmanın önemli koşullarından birisinin de erken dönemde sahip olunması gereken yeterli dinlediğini anlama becerisi olduğu açıktır. Burada üzerinde önemle durulması gereken bir konu ise, dinlediğini anlama becerisinin kendiliğinden gelişen bir beceri alanı olmadığı, aksine olabildiğince erken dönemde öğretim ortamlarında ve çocukların doğal yaşamlarında yapılacak etkinlikler yoluyla desteklenmesi gerektiğidir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı, alanda çalışan uygulamacı ve öğretmenlere hem dil ve okuma arasındaki ilişkilerin fark ettirilmesi hem de dil temelli becerilerin okuma sürecindeki yerinin ve öneminin ayrıntılı olarak açıklanmasıdır. Bu amaca yönelik olarak önceki bölümlerde, okuma sürecinde yer alan dil temelli beceriler ve bu becerilerin okumanın hangi aşamasına etki ettikleri ayrıntılı olarak sunulmuştur. Sunulan beceriler ve okuma üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, okumanın aslında bir görev değil süreç olduğunu ve dil temelli birçok beceriden olumlu olarak etkilendiğini söylemek yerinde olacaktır. Dil temelli becerilerin gelişimi ve kapsamı düşünüldüğünde ise bu becerilerin erken çocukluk dönemindeki dil gelişimi ile şekillendiği, bu yönüyle de okumanın temellerinin erken çocukluk döneminde atıldığı görülmektedir. Bu görüşten yola çıktığımızda, iki temel sorunun gündeme gelebileceği düşünülmektedir. Bunlardan ilki, alanda çalışan uygulamacı ve öğretmenlerin bu iki alan arasındaki ilişkiler hakkında bilgi sahip olup olmadıkları iken, bir diğeri ise okuma üzerinde etkili olduğu düşünülen bu becerilerin erken dönemde desteklenebilmesi için yeterli bilgi ve donanıma sahip olup olmadıklarıdır. Bu soruların yanıtlanabilmesi için öncelikle okul öncesi dönemde okuma becerilerine hazırlık kapsamında uygulamada ortaya çıkan durumların betimlenmesi önemli olacaktır. Alanyazında okul öncesi dönem ve okumaya ilişkin kazanılması gereken önkoşul bilgi ve beceriler söz konusu olduğunda, erken okuryazarlık kavramının ön plana çıktığı görülmektedir (Güldenoğlu vd., 2016; Kargın vd., 2015, 2017a, 2017b). Erken okuryazarlık, erken çocukluk döneminde (0-6 yaş) çocukların okumaya ilişkin sahip

oldukları önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olarak ifade edilmekte olup, ileride başarılı birer okuyucu olabilmek için erken dönemde kazanılması gereken ve özünde yukarıda anlatılan dil temelli becerileri vurgulayan bir çalışma alanıdır (National Early Literacy Panel, 2008; Sulzby ve Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Tanımından da anlaşılabilir gibi, erken okuryazarlık kapsam ve uygulama açısından 0-6 yaş arasına, yani erken çocukluk dönemine karşılık gelmektedir. Ülkemizdeki formal okuma öğretiminin birinci sınıfta başladığı düşünüldüğünde, çocukların okul öncesi dönemde okumaya temel oluşturan önkoşul becerileri kazanmaları ve birinci sınıfa okuma öğretimine hazır ve erken okuryazarlık becerilerini edinmiş bir şekilde başlamaları önemlidir (Kargın vd., 2015, 2017a, 2017b). Yapılan alanyazın incelemesinde, son dönemlerde okuma gelişimi alanında çalışan araştırmacıların bu konuya olan ilgisinin arttığı ve bu konuda yapılan araştırma sayılarında ciddi bir artışın olduğu görülürken, alanda yapılan uygulamalarda bu konuya yeterli önemin verilemediği görülmektedir (Güldenöglü vd., 2016; Kargın vd., 2017a, 2017b). Bu konuya ilişkin en çarpıcı bulgu Kargın ve diğerleri (2017a) tarafından yapılan bir erken okuryazarlık profil çalışmasından elde edilmiştir. Araştırmacılar, yaptıkları çalışmada Ankara ilinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul öncesi kurumlarında öğrenimlerine devam eden 403 çocuğun erken okuryazarlık becerilerini, kendi geliştirdikleri Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ile değerlendirmiş ve çocukların sadece sözcük bilgisi boyutunda yeterli düzeye yakın diğer tüm alt boyutlarda risk grubunda yer aldıklarını belirtmişlerdir. Ulusal alanyazında erken okuryazarlık konusunda yapılmış farklı çalışmalarda (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Ergül vd., 2014) da benzer bulguların varlığından söz edildiği görülmektedir. Çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kapsamında ele alınan dil temelli becerilerin çocukların ileriki okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde ne derece ve nasıl etkileri olduğu ile iki alan arasındaki ilişkiler hakkında tam olarak bilgi sahip olmadıkları vurgulanmaktadır (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Ergül vd., 2014). Araştırmalardan elde edilen bulgular birlikte düşünüldüğünde, bu çalışma içerisinde ele alınan dil ve okuma ilişkisinin henüz uygulamada tam olarak istenen karşılığı bulamadığı söylenmelidir. Buradan hareketle ileride bu durumun giderilmesi ve alanda çalışan uygulamacı ve öğretmenlerin iki alan arasındaki ilişkileri fark etmelerine yönelik bilgilerinin artırılmasının ve bunların uygulamaya dönük müdahale etkinlikleri ile desteklenmesinin öncelikli çalışılması gereken alanlar arasında yer aldığı düşünülmektedir. Bu yönüyle bu çalışmanın alanda çalışan uygulamacı ve öğretmenlere konunun önemini fark ettirmek adına önemli bir adım olduğu fakat konunun ileride ulusal düzeyde gerek hizmet içi eğitimler gerekse de farklı seminer, toplantı ve çalıştaylar ile ele alınmasının önemli ve öncelikli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acarlar, F., Ege, P., & Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Akoğlu, G., & Turan, F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: Zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 11-22.
- Aksan, D. (2005). *Türkçenin zenginlikleri incelikleri*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

- Akyol, H., & Temur, T. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s.195-232). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Anthony, J. L., & Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 255-258. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Aarnoutse, C., & Van Leeuwe, J. (2000). Development of poor and better readers during the elementary school. *Educational Research and Evaluation*, 6(3), 251-278. [https://doi.org/10.1076/1380-3611\(200009\)6:3;1-A;FT251](https://doi.org/10.1076/1380-3611(200009)6:3;1-A;FT251)
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme. (2. bas.)*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Baayen, R. H., Dijkstra, T., & Schreuder, R. (1997). Singulars and plurals in Dutch: Evidence for a parallel dual-route model. *Journal of Memory and Language*, 37, 94-117. <https://doi.org/10.1006/jmla.1997.2509>
- Ball, E. W. (1993). Phonological awareness: What's important and to whom? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 141-159. <https://doi.org/10.1007/BF01027481>
- Baumann, J. F., & Kameenui, E. J. (2004). *Vocabulary instruction: Research to practice*. New York, NY: The Guildford Press.
- Beck, I., & McKeown, M. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107, 251-271. <https://doi.org/10.1086/511706>
- Bick, A. S., Frost, R., & Goelman, G. (2009). Imaging implicit morphological processing: evidence from Hebrew. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22, 1955-1969. <https://doi.org/10.1162/jocn.2009.21357>
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 31, 1027-1050. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00844.x>
- Bishop, D. V. M., Byers Brown, B., & Robson, J. (1990). The relationship between phoneme discrimination, speech production, and language comprehension in cerebral palsied individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33, 210-219. <https://doi.org/10.1044/jsr.3302.210>
- Briggs, L. C. (2013). *The significance of morphological awareness in literacy*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/272791246>.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory* 14, 553-569. <https://doi.org/10.1080/09658210600624481>

- Caramazza, A., Laudanna, A., & Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*, 28, 297-332. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90017-0](https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90017-0)
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190. <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology: Education Study and Teaching Periodicals*, 24, 291-322. <https://doi.org/10.1080/02702710390227369>
- Carlisle, J. F., & Stone, C. A. (2003). The effects of morphological structure of children's reading of derived words in English. In E. Assink & D. Sandra (Eds.), *Reading complex words: cross-language studies* (pp. 27-49). New York, NY: Plenum Publishers.
- Carlisle, J. F., & Stone, C. A. (2005). Exploring the role of morphemes in word reading. *Reading Research Quarterly*, 40, 428-449. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.4.3>
- Carrow-Woolfolk, E., & Lynch, J. (1982). *An integrative approach to language disorders in children*. New York, NY: Grune & Stratton.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331-361. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0304_2
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407-1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Chaney, C. (1989). I pledge a legiance tothe flag: Three studies in word segmentation. *Applied Psycholinguistics*, 10, 261-281. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008626>
- Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L., & Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23, 399-416. <https://doi.org/10.1017.S0142716402003053>
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I., Katz, L., & Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.1017/S0142716400000424>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934.
- Deretarla-Gül, E. ve Bal, B. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 33-51.
- Desmarais, C., Roeber, B. J., Smith, M. E., & Pollak, S. D. (2012). Sentence comprehension in postinstitutionalized school-age children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(1), 45-54. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0246](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0246)

- Deutsch, A., Frost, R., Pollatsek, A., & Rayner, K. (2000). Early morphological effects in word recognition in Hebrew: Evidence from parafoveal preview benefit. *Language and Cognitive Processes*, 15, 487-506. <https://doi.org/10.1080/01690960050119670>
- Deutsch, A., Frost, R., Pollatsek, A., & Rayner, K. 2005. Morphological parafoveal preview benefit effects in reading: Evidence from Hebrew. *Language and Cognitive Processes*, 20, 341-371. <https://doi.org/10.1080/01690960444000115>
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and at school*. Baltimore, MD: Brookes.
- Doğan, M. (2011). Çocuklarda çalışma belleği, akademik öğrenme ve öğrenme yetersizlikleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27), 48-65.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11, 281-299. <https://doi.org/10.1023/A:1008093232622>
- Durgunoğlu, A., & Öney, B. (2002). Phonological awareness in literacy acquisition: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 245-266. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0603_3
- Ege, P. (2004). *Dil ve konuşma bozuklukları*. Yüksek lisans yayınlanmamış ders notları. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ege, P. (2005). Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişim. S. Topbaş (ed.). *Dil ve kavram gelişimi* içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Elbro, C. (1990). *Differences in dyslexia*. Copenhagen, Denmark: Munksgård.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Kesiktaş, D., & Bahap-Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472. <https://doi.org/10.17051/io.2014.71858>
- Fletcher, J., Lyon, R., Barnes, M., Stuebing, K., Frances, D., Olson, R., et al. (2002). Classification of learning disabilities: An evidenced-based evaluation. In R. Bradley & L. Danielson (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 185-250). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trials. *Psychological Bulletin*, 123, 71-99. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.1.71>
- Frost, R. (2006). Becoming literate in Hebrew: The grain-size hypothesis and semitic orthographic systems. *Developmental Science*, 9, 439-440.
- Frost, R., Katz, L., & Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographic depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13, 104-115. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.13.1.104>

- Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 430-445. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.16.3.430>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill, (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 1-13). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gunning, T. G. (2003). *Reading skills: Cause and effect*. Elizabethtown, PA: Continental Press.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1), 251-272. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.25973>
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların sözcük işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(4), 2807- 2828.
- Hagtvet, B. E. (1998). Preschool oral language competence and literacy development. In P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Problems and interventions in literacy development* (pp.63-80). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skill as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 505-539. <https://doi.org/10.1023/A:1025521722900>
- Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. New Jersey, London. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 157-163. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3>
- Fiorentino, R., & Poeppel, D. (2007). Compound words and structure in the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 22, 953-1000. <https://doi.org/10.1080/01690960701190215>
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2008). Shared readings: Modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers. *The Reading Teacher*, 61, 548-556. <https://doi.org/10.1598/RT.61.7.4>
- Frauenfelder, U.H., & Schreuder, R. (1992). Constraining psycholinguistic models of morphological processing and representation: The role of productivity. In G. Booij &

- J. Van-Marle (Eds.), *Yearbook of Morphology* (pp. 165-183). Kluwer: Academic Publishers.
- Jackson, N. E., & Coltheart, M. (2001). *Routes to reading success and failure: Toward an integrated cognitive psychology of atypical reading*. Philadelphia, PA: Psychology.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219. <https://doi.org/10.1080/10573560590949278>
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017a). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.299868>
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017b). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Kendeou, P., Lynch, J., van den Broek, P., Espin, C., White, M. J., & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0030-6>
- Kirby, R. J., Deacon, H., Bowers, P. N., & Wade-Woolley, L. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*, 25, 389-410. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9276-5>
- Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L., & Lai, S. S. V. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.103>
- Kjeldsen, A., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson A., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.940080>
- Kuder, S. J. (1997). *Understanding language and communication. Teaching students with language and communication disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Laçın, E. (2016). *İşitme engelli öğrencilerin biçimbilim farkındalık becerilerinin işiten akranları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi: Ankara.
- LaSasso, C., & Davey, B. (1987). The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually, profoundly hearing-impaired students. *The Volta Review*, 89(4), 211-220.
- Lavric, A., Clapp, A., & Rastle, K. (2007). ERP evidence of morphological analysis from orthography: A masked priming study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19, 866-877. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.5.866>
- Lee, J. H., & Macaro, E. (2013). Investigating age in the use of 11 or English-only instruction: Vocabulary acquisition by Korean EFL learners. *The Modern Language Journal*, 97(4), 887-901. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12044.x>
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., Westberg, L., & National Early Literacy Panel. (2008). *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling*. In National Early Literacy Panel, *Developing early literacy*,

- report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention (pp. 55-106). Washington, DC: National Center for Family Literacy.
- Longtin, C. M., & Meunier, F. (2005). Morphological decomposition in early visual word processing. *Journal of Memory and Language*, 53, 26-41. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2005.02.008>
- Luckner, J. L., & Cooke C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *Am Ann Deaf*, 155(1), 38-67. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0129>
- Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Magee, P. A., & Newcomer, P. L. (1978). The relationship between oral language skills and academic achievement of learning-disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 1(1), 63-67. <https://doi.org/10.2307/1510965>
- Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing*, 12(3), 191-218. <https://doi.org/10.1023/A:1008136012492>
- Mann, V. A. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90005-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90005-3)
- Mann, V. A., Shankweiler, D., & Smith, S. T. (1984). The association between comprehension of spoken sentences and early reading ability: The role of phonetic representation. *Journal of Child Language*, 11, 627-643. <https://doi.org/10.1017/S0305000900005997>
- Mann, V., & Singson, M. (2003). Linking morphological knowledge to English decoding ability: Large effects of little suffixes. In E. M. H. Assink & D. Sandra (Eds.), *Reading complex words: Cross-language studies* (pp. 1-25). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- McCormick, S. F., Rastle, K., & Davis, M. H. (2008). Is there a 'fete' in 'fetish'? Effects of orthographic opacity on morpho-orthographic segmentation in visual word recognition. *Journal of Memory and Language*, 58, 307-32. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.05.006>
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2006). Encouraging young children's language interactions with stories. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 281-294). New York, NY: Guilford.
- McShane, S. (2005). *Applying research in reading instruction for adults, first steps for teachers*. USA, National Institute for Literacy, National Center for Family Literacy.
- Meunier, F., & Longtin, C. M. 2007. Morphological decomposition and semantic integration in word processing. *Journal of Memory and Language*, 56, 457-471. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.11.005>
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new direction. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.

- Miller, P. (2000). Syntactic and semantic processing in deaf and hearing readers. *American Annals of the Deaf*, 145, 436-448. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0116>
- Miller, P. (2005). Reading comprehension and its relation to the quality of functional hearing: Evidence from readers with different functional hearing abilities. *American Annals of the Deaf*, 150, 305-323. <https://doi.org/10.1353/aad.2005.0031>
- Miller, P. (2006). What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems. *Journal of Development and Physical Disabilities* 18, 91-121. <https://doi.org/10.1007/s10882-006-9002-z>
- Miller, P. (2010). Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: What can we learn from skilled readers? *Journal of Development and Physical Disabilities*, 22, 549-580. <https://doi.org/10.1007/s10882-010-9195-z>
- Miller, P., Kargin, T., & Guldenoglu, B. (2013). The reading comprehension failure of Turkish prelingually deaf readers: Evidence from semantic and syntactic processing. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 23, 221-239. <https://doi.org/10.1007/s10882-012-9299-8>
- Morris, K. (1994). Lexical and message-level sentence context effects on fixation times in reading. *Journal of Experimental Psychology*, 20(1), 92-103. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.1.92>
- Nagy, E. W. (2005a). Promoting students' vocabulary development: An overview Seattle Pacific University. (27.06.2008) <http://myhome.spu.edu/wnagy/promotingstudents.htm>.
- Nagy, W. E. (2005b). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 27-44). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nagy, W. E., Berninger, V. W., & Abbott, R. C. (2006). Contribution of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98, 134-147. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.134>
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling ve C. Hulme, (Ed.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248-266). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institutes of Health.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Nguyen, T. T. H., & Khuat, T., T. N. (2003). Learning vocabulary through games: The effectiveness of learning vocabulary through games. *The Assian EFL Journal*, 5 (4).
- Niswander-Klement, E., & Pollatsek, A. (2006). The effects of root frequency, word frequency, and length on the processing of prefixed English words during reading. *Memory & Cognition*, 34, 685-702. <https://doi.org/10.3758/BF03193588>
- O'Grady, W., Archibald, J., Aronoff, M., & Rees-Miller, J. (2010). *Contemporary linguistics: An introduction*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- Olofsson, A., & Niedersoe, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 464-472. <https://doi.org/10.1177/002221949903200512>

- Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia- A reference and resource manual*. London, UK: Heinemann Educational Pub.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Owens, R. (1984). *Language development: An introduction*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Owens, R. (1998). *Human communication disorders: An introduction*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Öney, B., & Durgunoğlu, A.Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15. <https://doi.org/10.1017/S014271640000984X>
- Özcan, H. (2013). Çocukta dil ve kavram gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Biçimbirim ve sözdizimi gelişimi* içinde (ss. 114-124). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Parrila, R., Kirby, J. R., & McQuarrie, L. (2009) 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. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0801_2
- Paul, R. (1995). *Language disorder from infancy through adolescence: Assesment and intervention*. St Louis, MI: Mosby Pub.
- Paul V. P. (2001). *Language and deafness*. (3rd ed.). Canada: Thomson Learning Inc.
- Perfetti, C., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Peynircioğlu, Z. F., Durgunoğlu, A., & Öney, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, 25, 68-80. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00159>
- Pike, M., Swank, P., Heather, T., Landry, S & Barnes, M.A. (2013). Effect of preschool working memory, language, and narrative abilities on inferential comprehension at school-age in children with Spina Bifida Myleomeningocele and typically developing children. *Journal of International Neuropsychological Society*, 19, 390-399. <https://doi.org/10.1017/S1355617712001579>
- Pittas, E., & Nunes, T. (2014). The relation between morphological awareness and reading and spelling in Greek: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 27, 1507-1527. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9503-6>
- Phillips, B. M. (2014). Promotion of syntactical development and oral comprehension: Development and initial evaluation of a small-group intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 63-77. <https://doi.org/10.1177/0265659013487742>
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52, 513-536. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193>
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.918981>

- Raman, İ. (2006). On the age-of-acquisition effects in word naming and orthographic transparency: Mapping specific or universal? *Visual Cognition*, 13(7), 1044-1053. <https://doi.org/10.1080/13506280500153200>
- Raman, İ., Baluch, B., & Besner, D. (2004). On the control of visual word recognition: Changing routes versus changing deadlines. *Memory & Cognition*, 32(3), 489-500. <https://doi.org/10.3758/BF03195841>
- Ramus, F., Pidgeon, E., & Frith, U. (2003). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 712-722. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00157>
- Rastle, K., & Davis, M. (2008). Morphological decomposition based on the analysis of orthography. *Language and Cognitive Processes*, 23, 942-971. <https://doi.org/10.1080/01690960802069730>
- Rispens, J., McBride-Chang, C., & Reitsma, P. (2007). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading and Writing*, 21, 587-607. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9077-7>
- Roth, F. P., Spence, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and reading. *Journal of Educational Research*, 95, 259-272. <https://doi.org/10.1080/00220670209596600>
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728-1743. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb03562.x>
- Scarborough, H. S., & Brady, S. A. (2002). Toward a common terminology for talking about speech and reading: A glossary of the "phon" words and some related terms. *Journal of Literacy Research*, 34, 299-334. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_3
- Schiff, R., Schwartz, S., & Nagar, R. (2011). Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. *Annual of Dyslexia*, 61, 44-63. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0046-5>
- Schreuder, R., & Baayen, R. H. (1995). Modeling morphological processing. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 131-154). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Seme, E. M., & Wlig, E. H. (1975). Comprehension of syntactic structures and critical verbal elements by children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 46-52.
- Senechal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 173-182). New York, NY: Guilford.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Share, D., Jorm, A., MacLean, R., & Mathews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology* 76, 1309-1324. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1309>

- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (Specific reading disability). *Society of Biological Psychiatry*, 57, 1301–1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>
- Shimron, Y. (2006). *Reading Hebrew: The language and the psychology of reading it*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Shiotsu, T., & Cyril, W. (2007). The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in the prediction of reading comprehension test performance. *Language Testing*, 24, 99-128. <https://doi.org/10.1177/0265532207071513>
- Sinatra, G. M. (1990). Convergence of listening and reading processing. *Reading Research Quarterly*, 35, 115–130. <https://doi.org/10.2307/747597>
- Sinatra, R. (2008). Creating a culture of vocabulary acquisition for children living in poverty. *Journal of Children and Poverty*, 14(2), 173-192. <https://doi.org/10.1080/10796120802336001>
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. E., & Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37–47. <https://doi.org/10.1080/02568549509594686>
- Solomyak, O., & Marantz, A. (2010). Evidence for early morphological decomposition in visual word recognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22, 2042-2057. <https://doi.org/10.1162/jocn.2009.21296>
- Stahl, S.A., & Murray, B.A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 85, 22–34.
- Stahl, S. A., & Murray, B. (1998). Issues involved in defining phonological awareness and its relation to early reading. In J. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 65–87). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stahl, S. A., & Nagy W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York, NY: Guilford.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B.B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175–190. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(84\)90120-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(84)90120-6)
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. II* (pp. 727–757). New York, NY: Longman.
- Tabors, P. O., Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors, *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 313-334). Baltimore, MD: Brookes Publishing.

- Taft, M. (2004). Morphological decomposition and the reverse base frequency effect. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 57, 745-765. <https://doi.org/10.1080/02724980343000477>
- Taft, M., & Ardasinski, S. (2006). Obligatory decomposition in reading prefixed words. *The Mental Lexicon*, 1, 183-199. <https://doi.org/10.1075/ml.1.2.02taf>
- Tily, H., Fedorenko, E., & Gibson, E. (2010). The time-course of lexical and structural processes in sentence comprehension. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 63(5), 910-927. <https://doi.org/10.1080/17470210903114866>
- Topbaş, S. (2017). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. (2005). Dilin bileşenleri. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Troia, G. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. Stone, E. Silliman, B. Ehren, & K. Appel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 271-301). New York, NY: Guilford.
- Tunmer, W. E., Bowey, J. A., & Grieve, R. (1983). The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12(6), 567-594. <https://doi.org/10.1007/BF01067963>
- Tunmer, W. E., Nesdale, A. R., & Wright, A. D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25-34. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01038.x>
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing*, 21, 299-316. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9108-4>
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229-243. <https://doi.org/10.1177/0022219409345009>
- Uzuner, Y. (1997). *Filizlenen okur-yazarlık*. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Semineri, 16-17 Ekim, Ankara.
- Vadasy, P. F., & Nelson, J. R. (2012). *What works for special-needs learners: Vocabulary instruction for struggling students*. New York, NY: The Guilford Press.
- Vaknin, V., & Shimron, J. (2011). Hebrew plural inflection: Linear processing in a Semitic language. *The Mental Lexicon*, 6, 197-244. <https://doi.org/10.1075/ml.6.2.01vak>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 321-363.
- Viana de Freitas, P., Peruzzi Elia da Mota, M. M., & Deacon, H. (2017). Morphological awareness, word reading, and reading comprehension in Portuguese. *Applied Psycholinguistics*, 39, 507-529. <https://doi.org/10.1017/S0142716417000479>
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

- Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*, 1093–1109. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/076\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/076))
- Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology, 23*(1), 17-47. <https://doi.org/10.1080/01443410303217>
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly, 23*, 159–177. <https://doi.org/10.2307/747800>
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher, 54*, 130-143.

Extended Summary

The Importance of Language-Based Skills in the Reading Process: Evidence from the Language – Reading Relationship

On the basis of reading it is clear that it contains many linguistic and cognitive skills. (Gough & Tunmer, 1986). This task, which is perceived by many teachers as just a letter-sound transformation process, is formed as a result of a complex set of cognitive processes, which in fact contain a long preparation process. When we consider reading as a process rather than a mechanical task, it can be clearly seen that the foundations of this process are based on language skills in early childhood. Verbal language skills that are not an academic form of learning in early childhood are a vital area of development for the development of academic skills in general and the acquisition of reading and reading comprehension skills in particular (Doğan, 2011). Reading includes four basic language-based stages in it. These are: (a) word decoding, (b) comprehension of the decoded words, (c) the syntactic analysis of the sentences formed by these words, (d) the meaning of the text by establishing a link between the meanings in the sentences presented. (Cain, 2006; Doğan, 2011; Güldenoğlu et al., 2015). In order for all stages to be successful, it is clear that readers must have an adequate language development. Considering the effects of language development on reading, it is observed that some language-based skills are at the center of the reading process. These are phonological awareness, morphology, syntax, vocabulary and oral language/listening comprehension skills that require the synchronous use of these skills. Some of these skills contribute directly to the word decoding phase of reading, some to comprehension, and others to both the word decoding and comprehension phase. (Güldenoğlu et al., 2015). In this study, it is aimed to explain the relationships between language and reading and the importance of language-based skills in reading process.

Phonological Awareness

Phonological awareness is the ability to be aware of and consciously manipulate phonemes in a language (Acarlar, Ege, & Turan, 2002). In the context of phonological awareness; it includes skills such as rhyme skills, counting sounds in spoken words, initial and final phoneme matching, separating and adding (Adams, 1990; Kargın & Güldenoğlu,

2018; National Early Literacy Panel, 2008; Scarborough & Brady, 2002; Stahl & Murray, 1994; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984). Learning to read is the first and most important stage for children to pass through their formal school life. It is a rapid process in the first class and includes much knowledge and consists of two dimensions: word decoding and comprehension (Güldenöğlü et al., 2016). Phonological awareness is closely related to both dimensions. In studies investigating the relationship between phonological awareness and reading, it is stated that children with higher phonological awareness decode the words faster and more accurately, so that they spend more time to comprehension (Ehri et al., 2001; National Reading Panel, 2000; Schiff, Schwartz, & Nagar, 2011; Share, 1995; Shaywitz & Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino etc., 2004). From this perspective, it can be said that phonological awareness is one of the most important indicators of reading skills in the early period.

Vocabulary

In the most general definition, vocabulary means all the words that the individual understands and that knows the meaning and demonstrates his ability to use appropriately (Akyol & Temur, 2007; Luckner ve Cooke, 2010; National Reading Panel, 2000; Nguyen & Khuat, 2003; Sinatra, 2008). As far as reading is concerned, vocabulary is considered to be one of the most important areas affecting the comprehension level of this process. (Bauman & Kameenui, 2004; Hiebert & Kamil, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; McShane, 2005; Nagy, 2005; National Reading Panel, 2000; Paul, 2001; Sever, 2000; Stahl & Nagy, 2006;). In parallel with this view, the National Reading Panel (2000) in the United States also emphasizes the vocabulary of the readers and emphasizes the broader the vocabularies of readers. It is emphasized that the wider the vocabulary of the readers, the more easily they can comprehend the words they analyze during reading. Considering that the vocabulary develops in the fastest early childhood (0-6 years), it should be noted that the instructions to improve the vocabulary of children starting from this period are important and necessary for a successful reading comprehension. (Ataman, 2004). In the literature, it is often emphasized that the vocabulary of the children is an important prerequisite for reading and reading comprehension, especially for the correct interpretation of vocabulary in the written material (Bauman & Kameenui, 2004; Hiebert & Kamil, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; McShane, 2005; Nagy, 2005; National Reading Panel, 2000; Paul, 2001; Stahl & Nagy, 2006;). Güldenöğlü and his colleagues (2017) stated that children who have limited vocabulary do not have the right meaning when they pass the reading, and if they do not have adequate vocabulary, they cannot find a correct response and as a result they cannot reach the comprehension level in the reading process.

Morphological Awareness

When the relationship between language and reading is examined, for a successful reading performance another area that stands out after phonological awareness is morphological awareness. Morphology defined as a branch of science that deals with the smallest meaningful units in a language and its relationship with each other. (Shimron, 2006). The fact that Turkish is a highly complex and morphologically complex language structure is another important feature that distinguishes Turkish from other languages (Aksan, 2005). Considering the language structure that allows a word to receive more than one attachment, the proper resolution and understanding of the morphological structures of the words are thought to have very important functions especially in reading comprehension in Turkish readings. Although it has a very transparent orthographic

structure in terms of letter sound relationship, it is thought that readers will not be able to use the expected advantage of a transparent orthography in comprehension if they have limited morphological awareness and knowledge during reading, because of the complex morphological structure that can receive unlimited attachments. From this aspect, it is clear that readers must have a certain level of morphological awareness in order to be able to understand what they are analyzing correctly. In other words, it is clear that readers must have a certain level of morphological awareness in order to understand what they read.

Syntax

Each language system has grammatical rules that describe how words come together to form sentences and provide meaningful expressions. The syntax is a set of rules that regulate which words will be contained in the sentence and the order in which the words appear in the sentence. (Carrow-Woolfolk & Lynch, 1982; Kuder, 1997; Owens, 1984, 1998). It is necessary to know the syntax rules of that language in order for the reading to be realized and understood effectively (Ege, 2005; Kuder, 1997; Owens, 1984, 1998; Topbaşı, 2017). As far as Turkish is concerned, it is clear that the syntax of the Turkish language is a closely related/intertwined skill area with morphology, and it is clear that the syntax in the reading comprehension process cannot be separated from the morphology. This situation makes the morpho-syntactic structures where syntax and morphology combine, rather than syntax, in Turkish readings. In literature, it is stated in many studies that syntactic knowledge and skills are one of the prerequisite skills of reading comprehension and that this aspect is closely related to academic achievement (Desmarais et al., 2012; Magee & Newcomer, 1978; Pike et al., 2013; Roth et al., 2002; Seme & Wlig, 1975).

Listening Comprehension

Another important area in the reading process, which is based on language development, is understanding oral language. The listening comprehension, which is defined as the ability to understand the semantic and syntactic structures of oral language, is considered to be one of the earliest indicators of reading which is the ultimate goal of reading. (Kargın et al., 2017). In order to achieve a certain level of competence in understanding the oral language skills, it is often emphasized that it is important for individuals to have basic language skills as outlined above, and then to understand their relationship with each other in oral language. (Bishop, Byers Brown & Robson, 1990; Bruning, Schraw & Ronning, 1999; Catts, Fey, Zhang & Tomblin, 1999; Cooper, Roth, Speece & Schatschneider, 2002; Elbro, 1990; Fletcher et al., 2002; Hagtvet, 1998, 2003; Kendeou et al., 2005; Isbell et al., 2004; Lonigan et al., 2008; Share, Jorm, MacLean & Mathews, 1984; Tunmer, Nesdale, & Wright, 1987; Wise et al., 2007). When the scope of reading comprehension and oral language/listening comprehension is examined, it can be seen that basic language skills are at the center of both skills. Therefore, it is clear that any problem that may arise in language skills may adversely affect these two skills.