



Sesbilgisel Çözümleme Becerileri ile Sözcük Okuma Hızı ve Doğruluğu Arasındaki İlişkinin Gelişimsel Bakış Açısıyla İncelenmesi *

Cebrail Turna ¹, İsa Birkan Güldenoğlu ²

Öz

Bu araştırmanın temel amacı sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin gelişimsel bakış açısıyla incelenmesidir. Araştırmaya Ankara ilinde 1., 4., ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 300 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri “Sesbilgisel Çözümleme Değerlendirme Aracı” ile, sözcük okuma hızı ve doğrulukları ise sınıf düzeylerinden okuma metinleri ile değerlendirilmiştir. Tüm değerlendirmeler öğrencilerin kendi okulları içerisinde belirlenmiş bir ortamda bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, Mann-Whitney U testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak analiz edilmiştir. Bulgular sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma akıcılığı alt becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular, çalışmaya katılan öğrencilerin okuma performansları ve okuma sırasında kullandıkları çözümleme stratejileri temelinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Okuma
Sözcük okuma
Sesbilgisel çözümleme
Sözcük okuma akıcılığı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.04.2018
Kabul Tarihi: 25.12.2018
Elektronik Yayın Tarihi: 29.04.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.7891

Giriş

İlkokulun en temel amaçlarından biri okuma-yazma öğretimidir. Bireyin tüm akademik hayatını etkileyen okuma becerisinde yaşanan problemler akademik başarısızlığın en önemli nedenlerinden biridir (Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; Ünalın, 2001).

En genel tanımıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanan okuma operasyonel süreçleri temel olarak tüm alt boyutları da kapsayacak şekilde “okuyucuların yazılı metinlerde yer alan sözcükleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen sözcükleri varolan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları sözcüklerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreç” olarak tanımlanmıştır (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015). Bir diğer tanımda Güler (2002), okumayı öğrencilerin çevrelerindeki yazıları görmesi, algılaması, birtakım zihinsel işlemlere tabi tutarak anlamlandırması ve anlama etkinliği olarak belirtmiştir. Alanyazında yapılan okuma tanımlamaları incelendiğinde okumanın çözümleme ve anlama olmak üzere iki basamaktan oluştuğu söylenebilir.

* Bu makale Cebrail Turna'nın İ. Birkan Güldenoğlu danışmanlığında yürüttüğü "Sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin gelişimsel bakış açısıyla incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, cebrailturna@gmail.com

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, birkanguldenoglu@yahoo.com

Temel olarak çözümleme ve anlama basamaklarından oluşan okumanın tam olarak gerçekleşebilmesi için okuyucuların öncelikle sözcükleri doğru çözümlenmeleri sonrasında da çözümledikleri sözcükleri uygun şekilde anlamlandırarak cümle ve paragraf düzeylerinde verilmek istenen mesajları doğru bir şekilde algılamaları önemlidir. Bu nedenle sözcük çözümleme becerisi, okumanın akıcı hale gelebilmesi ve anlamlandırılabilmesi için önemli bir ön koşul olarak görev yapmaktadır (Makhoul, 2017; Steensel, Oostdam, Gelderen ve Schooten, 2016). Güldenöğlü, Kargın ve Miller (2012) tarafından yapılan çalışmada iyi ve zayıf okuyucuların sözcük çözümleme ve okuduğunu anlama performansları karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Sonuç olarak iyi ve zayıf okuyucular arasında görülen okuduğunu anlama performans farklarının okuyucuların sahip olduğu sözcük çözümleme performansları ile doğru orantılı olduğu ve sözcük çözümleme ile okuduğunu anlama arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Okumanın gerçekleşmesi için gerekli olan ilk basamak olarak düşünülen sözcük çözümleme, yazı birimlerin, çözümleme kurallarına ve kişinin alfabe bilgisine uygun olarak, ses birimlerindeki karşılıklarına dönüştürülme süreci olarak tanımlanmaktadır (Abou-Elsaad, Ali ve El-Hamid, 2015). Bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi ise kişinin sahip olduğu sesbilgisel bilgi ve becerilerin düzeyine bağlı olarak değişmektedir (Cardoso-Martin, Mesquiata ve Ehri, 2011). Sözcük çözümleme süreçlerinin ayrıntılı olarak ele alındığı çalışmalarda, sesbilgisel bilgi ve becerilerin, başarılı bir çözümleme performansı için en güçlü yordayıcılardan biri olduğu sıkça vurgulanmaktadır. (Abou-Elsaad vd., 2015; Ehri, Nunes, Stahl ve Willows, 2001; Joseph ve McCachran, 2003; Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson ve Witting, 2014; Makhoul, 2017; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman ve Fletcher, 2002; Share, 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Ayrıca bu beceride yaşanan sınırlılıklar, ilkokulun ilk yıllarından başlayarak yetişkinliğe kadar zayıf okuyucuların belirlenmesinde kullanılan önemli göstergelerden biridir (Nelson, 2005; Reid, 2009; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Vellutino vd., 2004). Bu açıdan bakıldığında, erken dönemde yapılacak sesbilgisel bilgi ve becerileri destekleyici çalışmaların ileride oluşabilecek okuma problemlerinin giderilmesinde etkili olduğu söylenmelidir (Abbott ve Berninger, 1999; Goodman, Libenson ve Wade-Woolley, 2010; Torgesen ve Hudson, 2006).

Sesbilgisel bilgi ve beceriler genel olarak erken dönemde sesbilgisel farkındalık, formal okuma eğitimlerinin başlamasıyla sesbilgisel çözümleme olarak iki grupta ele alınmaktadır. İlk grupta yer alan sesbilgisel farkındalık, en genel tanımıyla, bir sözcüğü oluşturan seslerin farkında olunmasıdır (Goswami ve Bryant, 1990). İleriki yıllarda çocukların harf-ses arasındaki ilişkiyi daha rahat kavrayabilmesi için önemli beceriler arasında görülen sözcükleri oluşturan seslerin tanınması, ayırt edilmesi, manipüle edilmesi ve ortak seslerden oluşmuş sözcüklerin fark edilmesi gibi görevleri kapsayan sesbilgisel farkındalık, dildeki sesler üzerinde düşünme, ayırt etme, farkında olma gibi bir takım zihinsel işlemleri gerektirmektedir (Anthony ve Francis, 2005; Erdoğan, 2011; McBride-Chang, 1995; Torgesen ve Wagner, 1998). Yapılan çalışmalar sesbilgisel farkındalık becerisinin ileriki okuma başarısı için önemli bir yordayıcı olduğunu ve bu becerinin daha formal okuma öğretimi öncesinde geliştiğini ve okuma kazanım sürecinde de gelişmeye devam ederek okuma becerisine katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Güldenöğlü, Kargın ve Ergül, 2016; Olofsson ve Niedersoe, 1999; Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008; Pullen ve Justice, 2003; Segers ve Verhoeven, 2005; Süel, 2011). Ayrıca sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin eğitim almış çocukların herhangi bir eğitim almayan çocuklara göre ileriki dönemlerde okuma becerilerinde daha başarılı oldukları alanyazında farklı çalışmalarda sıkça vurgulanan bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Beauchet, Blamey ve Walpole, 2010; Oudeans, 2003). Akoğlu ve Turan (2012) sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirme eğitimlerinin okuma performansları üzerindeki etkisini incelemişler ve sesbilgisel farkındalık eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre daha başarılı bir okuma performansı gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Güldenöğlü ve diğerleri (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise okul öncesine devam eden öğrencilerin erken dönemde kazandıkları sesbilgisel farkındalık becerilerinin onların birinci sınıftaki okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkilerini boylamsal olarak incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda ise sesbilgisel

farkındalığın ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansı üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. İçerik ve uygulama açısından bakıldığında, sesbilgisel farkındalığın okul öncesi dönemde ele alındığı görülürken birinci sınıfla birlikte bu becerinin artık sesbilgisel çözümleme olarak dönüştürüldüğü ve çoğunlukla harf/hece-ses dönüşümleri temelinde ele alındığı görülmektedir. Bu yönüyle bakıldığında, sesbilgisel farkındalık ileriki sesbilgisel çözümleme için ön bir basamak olarak algılanmaktadır.

Birinci sınıftaki formal okuma eğitimleri ile başlayan sesbilgisel çözümleme becerisi ise yazılı metinlerde yer alan yazı birimlerin sesbirimlere (grapheme to phoneme conversion) dönüştürülme işlemi olarak tanımlanmaktadır (Bowey, 1996; Kirby, Desrochers, Roth ve Lai., 2008). Tanımından da anlaşılacağı gibi, sesbilgisel çözümleme becerisi, temelde harf/hece-ses dönüşümlerine dayanan ve okuyucuların yazılı metinde karşılaştıkları sözcükleri, sahip oldukları sesbilgisel yapılarına göre doğru bir biçimde sesletebilmesi anlamına gelen bir beceri alanı olarak ifade edilmektedir. Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda, yeterli sesbilgisel çözümleme becerisinin, Türkçe gibi saydam ortografiye sahip olan bir dilde yapılan sözcük çözümleme sürecine önemli katkılar sağlayacağı belirtilmiştir (Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Caravolas, Volin ve Hulme, 2005; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Öney ve Goldman, 1984). Her harfin yalnızca tek bir sese karşılık gelmesinden dolayı Türkçe yapılan okumalarda okuyucuların yeterli sesbilgisel dönüştürme (harf/hece-ses dönüşümü) becerisine sahip olmaları ile yazılı metinde karşılaştıkları sözcükleri daha hızlı ve kolay çözümleyebilecekleri bunun sonucunda da okuma sırasında anlamaya daha çok vakit ayırabilecekleri belirtilmektedir (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Peynircioğlu, Durgunoğlu ve Öney, 2002; Raman, Baluch ve Besner, 2004; Raman ve Weekes, 2005; Raman, 2006). Makhoul (2017) tarafından yapılan çalışmada okuma gelişimde sesbilgisel çözümlemenin rolü incelenmiştir. 25'i risk grubunda olmak üzere toplamda 206 ilköğretim birinci sınıf öğrencisine sesbilgisel çözümleme becerisine ilişkin eğitimler verilmiş ve sonuç olarak sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma performansı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu açıdan bakıldığında, her ne kadar anlama üzerinde doğrudan bir etkisi yokmuş gibi görünse de, anlamının temel bileşenlerinden biri olan sözcük çözümleme ile doğrudan ilişkili olması sesbilgisel çözümlemenin anlama üzerinde de olumlu etkileri olduğunu düşündürmektedir.

Alanyazında okuma kazanım süreçlerinin ayrıntılı olarak ele alındığı iki temel sözcük okuma kuramı (Sesbilgisel/tek yönlü ve çift yönlü okuma kuramı) incelendiğinde, sesbilgisel çözümlemenin her iki kuramda da yer aldığı ve bu iki kuram arasındaki ortak nokta olarak belirtildiği görülmektedir (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon ve Ziegler, 2001; Frost, 1998; Ramus, Pidgeon ve Frith, 2003). Bu kuramlardan ilki olan sesbilgisel/tek yönlü sözcük okuma kuramı incelendiğinde, bu kurama göre sözcük okuma süreci sesbilgisel çözümlemeler yoluyla gerçekleşmektedir. Bu süreçte okuyucular sözcükleri oluşturan sesbilgisel yapıları çözümleyip ardından da çözümledikleri yapıları uygun şekilde birleştirerek sözcükleri çözümlerler. Alanyazında herhangi bir zihinsel engele sahip olmasalar da sesbilgisel bilgi ve becerilerde güçlük yaşayan okuyucuların çoğunlukla zayıf okuyucular olarak belirtildiği ve bu okuyucuların genellikle sözcük çözümleme sürecinde harf/hece-ses ilişkisini kurmada sınırlılıklar yaşadıkları, bunun sonucunda da okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinde yeterli performans gösteremedikleri belirtilmektedir (Baydık, 2002; Baydık ve Bahap-Kudret, 2012; Furnes ve Samuelsson, 2010; Orsolini, Fanari, Cerracchio ve Famiglietti, 2009; Roth, Toria, Worthington ve Handly, 2006). Diğer kuram olan çift yönlü okuma kuramında ise okuyucular sözcük çözümleme sırasında sözcük dağılımına dayalı olan ve sözcük dağılımına dayalı olmayan (sesbilgisel) yol olmak üzere iki yolu kullanmaktadırlar. Öncelikle sözcük dağılımına dayalı olmayan yola bakıldığında, bu yolun kullanılması sırasında okuyucuların sözcükleri oluşturan yazı birimlerini tıpkı sesbilgisel okuma kuramında olduğu gibi sesbirimlere dönüştürdükleri ve çözümlemeyi bu şekilde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Sözcük dağılımına dayalı olan ikinci yolda ise okuyucular yazılı metinde karşılaştıkları sözcükleri ortografik olarak /zihinsel resimleme yoluyla çözümlerler. Bu yolu kullanan okuyucuların karşılaştıkları sözcükleri çözümlerken herhangi bir harf-ses dönüşümü yapmadığı ve gördükleri sözcüklerin yazılışlarına uygun olacak şekilde belleklerdeki karşılıklarını geri çağırarak sözcükleri çözümledikleri belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu yolun aktif olarak kullanılabilmesi için okuyucuların ya deneyimli okuyucu ya da yazılı metinde karşılaştıkları sözcüklere ilişkin daha önceden

yeterli girdilere sahip olmaları gerekmektedir (Jackson ve Coltheart, 2001). Çift yönlü okuma kuramına göre bu yolların biri diğerinden daha üstün veya daha doğru değildir. Okuyucuların okuma sırasında karşılaştıkları sözcüklerin tanıdıklık durumlarına göre her iki yolu da aktif olarak kullanabilmesi ile çözümlemede daha başarılı olacakları, bu durumun da onların okuma akıcılıklarını ve okuduğunu anlama performanslarını arttıracakları alanyazındaki birçok çalışmada vurgulanmıştır (Paap ve Noel, 1991; Therrien, 2004). Sonuç olarak her iki sözcük okuma kuramında belirtilen bilgiler birlikte ele alındığında, okuyucuların sözcük çözümlemede başarılı olabilmeleri için belirli bir düzeyde sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği açıktır. Özellikle yeni okumayı öğrenen veya daha sınırlı okuma deneyimine sahip olan okuyucular düşünüldüğünde, sesbilgisel bilgi ve becerilerin sözcük çözümleme hızı ve doğruluğu bir başka deyişle çözümleme akıcılığı üzerindeki rolünün çok daha belirgin olacağı söylenebilir.

Sözcük çözümlemede akıcılık ise, yazılı metinde karşılaşılan sözcüklerin uygun hız ve doğrulukta çözülme işlemidir. Tanımdan da anlaşılacağı gibi akıcılığın en önemli göstergeleri sözcük çözümleme hızı ve doğruluğudur (Bashir ve Hook, 2009; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Klauda ve Guthrie, 2008; Rasinski, 2004; Yıldız, 2013). Sözcük çözümleme akıcılığı, çözümleme becerisi ile okuduğunu anlama arasında bir köprü görevi taşımaktadır (Silverman, Speece, Harring ve Ritchey, 2013; Pikulski ve Chard, 2005). Bu yönüyle bakıldığında, okumanın ilk hedefinin doğru çözümleme, ikincisinin ise yapılan çözümlemenin uygun hızda olması olduğu söylenebilir. Alanyazında konuya ilişkin yapılmış bir çok çalışmada sözcük çözümleme akıcılığı ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde anlamlı korelasyonlar olduğu vurgulanmıştır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Biancarosa ve Cummings, 2015; Calet, Defior ve Palma, 2015; Ouellete ve Beers, 2010; Yıldırım, 2013; Yıldız, 2013). Sözcük çözümleme akıcılığındaki hiyerarşik sıraya bakıldığında, okuyucuların önce doğruluk ardından da çözümleme hızında belirli yetkinliğe ulaşmaları gerektiği görülebilir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Sözcük çözümlemedeki doğruluk; yazılı metinde yer alan sözcüklerin doğru bir şekilde telaffuz edilmesi/seslendirilmesidir. Bu beceri okuma yapılan dile özgü alfabetik ilkeleri (harf ses dönüşümlerini) anlamayı, hece birleşimlerini fark etmeyi ve geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmayı gerektirmektedir (Başaran, 2013). Alanyazında sözcük çözümleme doğruluğu için çoğunlukla yazılı metinde yer alan sözcüklerin %90-95'inin doğru okunması ölçütünün temel alındığı görülmektedir (Brassell ve Rasinski, 2008; Lo, Cooke ve Starling, 2011; Piper, 2010; Rasinski, 2003; Vaughn ve Linan-Thompson, 2004).

Sözcük çözümleme akıcılığının bir diğer göstergesi ise okuyucuların sahip oldukları sözcük çözümleme hızlarıdır (Hudson vd., 2005). Sözcük çözümleme hızı, okuyucuların okuma sırasında duraksamadan, takılmadan, çabuk ve doğru bir şekilde sözcükleri çözümlemesi olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çözümleme hızı, okumanın hem okuyan hem de dinleyen tarafından daha akıcı ve anlaşılır olabilmesi için önemli bir noktadır. Alanyazında sözcük çözümleme hızının ölçümü için genellikle okuyucuların bir dakikada çözümlediği doğru sözcük sayısının temel alındığı görülmektedir (Caldwell, 2007; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Massey, 2008; Piper, 2010; Rasinski, 2004; Reutzel, 2006; Yeo, 2008). Aynı doğrulukta olduğu gibi çözümleme hızında da okuyucuların sesbilgisel bilgi ve becerilerde yetkin/deneyimli duruma gelmeleri önemlidir.

Sonuç olarak yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte ele alındığında, sesbilgisel çözümleme becerilerinin öncelikle okuma kazanımının ilk hedefi olan sözcük çözümleme sonrasında da okuduğunu anlama için oldukça önemli ve gerekli bir beceri alanı olduğu açıktır. Türkiye'de son dönemde okuma alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde (Akoğlu ve Turan, 2012; Erdoğan, 2011, 2012; Güldenöğlü vd., 2016; Süel, 2011; Turan ve Gül, 2008; Turan ve Akoğlu, 2011) araştırmalarda başarılı bir okuma performansı için özellikle sesbilgisel bilgi ve becerilerin yeterli biçimde kazandırılmasına yönelik bulguların varlığı, bu konunun okuma alanında çalışan araştırmacılar için öncelikli araştırma konularından biri haline gelmesini sağlamıştır. Diğer taraftan konuya ilişkin yapılan çalışmalarda, sesbilgisel bilgi ve becerilerin çoğunlukla ses temelli okuma öğretimi ile sunulan ilk

okuma kazanımı üzerindeki etkisinin incelendiği (Erdoğan, 2011; Güldenöğlü vd., 2016; Karakelle, 2004; Süel, 2011; Turan ve Akoğlu, 2011; Yücel, 2009), fakat bu becerinin farklı eğitim kademelerindeki okuma performansları üzerindeki etkisinin somut verilerle ortaya konamadığı görülmüştür. Bu durum nedeniyle uygulamada sesbilgisel bilgi ve becerilerin sadece ilk okuma kazanımı sırasında kullanılan bir beceri olduğuna ilişkin yaygın bir anlayışın hakim olduğu düşünülmektedir. Halbuki uluslararası alanyazında bu becerinin ilk okuma kazanımında etkili olduğu kadar akıcı okuma becerileri üzerinde de etkili olduğu hatta bu iki beceri arasında doğrusal bir ilişkinin varlığı birçok çalışma ile vurgulanmıştır (Abou-Elsaad vd., 2015; Makhoul, 2017; Samuels ve Farstrup, 2006; Frost, 1998; Kjeldsen vd., 2014). Bu açıdan bakıldığında akıcı okumanın merkezinde yer alan böylesi önemli bir becerinin farklı eğitim düzeylerindeki okuma akıcılığı performanslarına katkı sağlayıp sağlamadığının araştırılması, farklı eğitim düzeylerinden gelen zayıf okuyucuların okuma akıcılığında ne tür müdahalelere gereksinim duyduklarının belirlenebilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın problemi farklı eğitim düzeylerinden (birinci, dördüncü ve sekizinci sınıf) gelen okuyucuların sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma akıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin gelişimsel bir bakış açısıyla incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorusuna ve bu soruya yönelik olarak oluşturulan araştırma hipotezlerine yanıt aranmıştır.

Araştırma sorusu; Sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma akıcılığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Hipotez 1: Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin sesbilgisel çözümleme performansları öğrenim gördükleri sınıf düzeyleriyle doğrusal olarak artış gösterecektir.

Hipotez 2: Çalışmaya dahil edilen öğrenciler sesbilgisel çözümleme becerilerine göre iki gruba ayrıldığında, iyi sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrenciler zayıf olanlara göre hem daha hızlı hem de daha doğru okuyacaklardır.

Hipotez 3: Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin (hem tüm grup birlikte hem de her sınıf düzeyi ayrı ayrı) sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma akıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olacaktır.

Hipotez 4: Bir önceki hipotezde elde edilmesi beklenen anlamlı ilişkilerin düzeyi öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça daha düşük olacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin gelişimsel bir bakış açısıyla incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Ankara ilinde MEB'e bağlı üç ilkokul ile iki ortaokulun 1., 4., ve 8. sınıflarında öğrenim gören ve 1.sınıftan 100, 4.sınıftan 103 ve 8.sınıftan 97 olmak üzere toplam 300 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur (Tablo 1). Katılımcıların öğrenim gördükleri okulların seçimi sırasında, tüm okulların alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olması, uygulamaya katılım için öğrencilerin gönüllü olması ve uygulamanın yapılabilmesi için okulların uygun fiziksel donanımına sahip olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

	1.sınıf (n)	4.sınıf (n)	8.sınıf (n)	Toplam (n)
Erkek	49	55	46	150
Kız	51	48	51	150
Toplam	100	103	97	300

Çalışma grubu oluşturulurken örneklem alma yoluna gidilmemiş, bunun yerine çalışmaya dahil edilecek öğrencilerin birtakım ölçütleri karşılamaları beklenmiştir. Bunlar;

- a) tanılanmış herhangi bir engelinin (öğrenme güçlüğü, duygusal davranışsal bozukluk, zihinsel engel... gibi) bulunmaması,
 b) bağımsız düzeyde sözcük okuma becerisine sahip olması (% 95 ve üstü okuma doğruluğu)
 c) akademik performans açısından sınıf ortalamasında performans göstermesi ölçütleridir.

Ölçütler temelinde araştırmanın çalışma grubunun oluşturulması sırasında “a ve c” ölçütleri için öğrencilerin sınıf ve rehber öğretmenleri ile görüşülmüş ve okuldaki kişisel dosyaları incelenmiştir. Yapılan görüşmeler sonrasında öğretmenleri tarafından a ve c ölçütlerini karşıladığı bildirilen öğrencilerin çalışmanın “b” kriterini karşılayıp karşılamadıklarının belirlenmesi için okuma değerlendirmeleri yapılmış ve bu değerlendirmeler sonucunda sadece %95 ve üzerinde okuma doğruluğuna sahip olan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Belirtilen düzeyde okuma doğruluğuna sahip olmadığı belirlenen öğrenciler çalışma dışı bırakılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda çalışmanın katılımcı seçim ölçütlerini tam olarak karşıladığı düşünülen 300 öğrenciye ulaşılmış ve çalışmanın uygulama aşaması belirlenen öğrencilerle yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada katılımcıların sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma performanslarının değerlendirilebilmesi için iki ayrı değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bunlar; Sesbilgisel Çözümleme Değerlendirme Aracı ve Okuma Metinleridir Aşağıda bu iki değerlendirme aracı ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

a) Sesbilgisel Çözümleme Değerlendirme Aracı

Bu çalışmada katılımcıların sesbilgisel çözümleme becerilerinin değerlendirilmesinde Güldenoğlu (2016) tarafından geliştirilen Anlamsız Kelime Okuma Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Bu işlemde, öğrencilere bilgisayar ekranında iki anlamsız sözcük sunulmuş ve onlardan olabildiğince hızlı bir biçimde ekranda görmüş oldukları iki sözcüğün aynı ya da farklı olduğuna ilişkin bir karar vermeleri istenmiştir.

İşlemin geliştirilmesi sırasında iki temel ölçüt göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar; a) farklı sözcüklerden oluşan sözcük çiftlerindeki iki sözcüğün benzer harf ve hece sayılarına sahip olması, b) işlemlerde yer alan sözcük çiftlerinin birinin düz yazı diğeri ise el yazısı ile yazılmış olmasıdır.

Bu işlemde toplam 42 sözcük çifti olup bunların 21’i aynı iki sözcükten, diğer 21’i ise farklı iki sözcükten oluşturulmuştur. Sözcük çiftlerinin belirlenmesi sırasında dikkat edilen bir başka konu ise, farklı sözcüklerden oluşan sözcük çiftlerindeki iki sözcüğün benzer harf ve hece sayılarına sahip olmasıdır. Örneğin “yasnelda - pekeltos” gibi anlamsız sözcük çiftlerinin oluşturulması sırasında eşleştirilen her iki sözcükte hem sekiz harften hem de üç heceden oluşmaktadır. Ayrıca bu işlemde, oluşturulan sözcük çiftlerinde yer alan sözcüklerin biri düzyazı, diğeri ise el yazısı ile yazılarak öğrencilere sunulmuştur. Bunun nedeni ise öğrencilerin benzer harf ve hece sayılarına sahip olan sözcük çiftleri için aynı/farklı kararını verirken salt algıya (sadece görsel/algısal düzeye) dayanarak karar vermemeleri, bir başka deyişle bir adım öteye geçerek sesbilgisel çözümleme becerilerini kullanmalarını sağlamaktır (Güldenoğlu vd., 2012; Kargın vd., 2011; Kargın, Güldenoğlu ve Miller, 2014; Miller, 2004a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b; Miller, Kargın ve Güldenoğlu, 2014).

Tablo 2. Anlamsız Sözcük Okuma Becerisi Değerlendirme İşlemlerinde Yer Alan Maddelerin Hece Sayısına Göre Dağılımı

Hece Sayısı	Anlamsız Sözcükler		
	n	Örnek Maddeler	
Tek Heceli	6	lok - lok	✓ *
İki Heceli	12	dike - ekir	X*
Üç Heceli	12	yasnelda - yasnelda	✓ *
Dört Heceli	12	zeyevinlot - basliyigar	X*
Toplam	42 madde	(21’i aynı- 21’i farklı)	

Not: ✓ *: Belirtilen iki sözcük aynı

X *: Belirtilen iki sözcük farklı

İşlemin uygulanması sırasında DMDX (DMASTR; developed at Monash University and at the University of Arizona by K. I. Forster and J. C. Forster; <http://www.u.arizona.edu/~kforster/dmastr/dmastr.htm>) bilgisayar programı kullanılmıştır. Bu program, katılımcıların vermiş oldukları yanıtların zamanlarını ve doğruluğunu, uygulama sonrasında analiz edebilmek için otomatik olarak kayıt edebilen bir bilgisayar programıdır.

b) Okuma Metinleri

Bu çalışmada katılımcıların sözcük okuma akıcılığı performanslarının değerlendirilebilmesi için katılımcıların sınıf düzeyi temelinde belirlenen okuma metinleri kullanılmış ve bu metinler öğrencilere sesli olarak okutulmuştur. Öğrencilere sunulan metinler 1.sınıflar için masal, 4.sınıflar için bilgilendirici metin türünde ve 8.sınıf öğrencileri için de destan türünde metinlerdir. Bu süreçte belirlenen metinlerin çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun olabilmesi için değerlendirmelerde kullanılan metinler öğrencilerin MEB tarafından onaylı olan Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Böylelikle ilgili ders kitaplarından her sınıf düzeyi için bir adet, toplamda ise üç adet okuma metni belirlenmiştir. Metinlerin belirlenmesi sırasında Akyol (2012)'un sınıf düzeylerine göre önerdiği sözcük sayıları temel alınmıştır. Bunlar;

- a) Birinci ve ikinci sınıflar, 25-100 sözcük arası
- b) Üçüncü ve dördüncü sınıflar, 100-200 sözcük arası
- c) Beşinci ve altıncı sınıflar, 200-300 sözcük arası
- d) Yedinci ve sekizinci sınıflar, 300-350 sözcük arasıdır.

Yukarıdaki ölçütler temel alındığında, çalışma içerisinde kullanılan metinlerden birinci sınıf için olanında 76 sözcük, dördüncü sınıf için olanında 175 sözcük ve sekizinci sınıf için olanında ise 322 sözcük olduğu görülmüştür. Tüm metinler, bir A4 kâğıdına her sınıf düzeyine uygun olduğu düşünülen punto büyüklüğünde basılarak kullanılmıştır. Uygulama sırasında, öğrencilere öncelikle “Şimdi sana bir okuma metni vereceğim. Senden bu metni olabildiğince hızlı ve sesli bir şekilde okumanı istiyorum, Tamam mı?” yönergesi verilmiş, ardından öğrencilerin “Tamam” cevabı ile okuma metni öğrencilere sunulmuştur. Uygulama sırasında uygulamacı bir ses kayıt cihazı yardımı ile tüm öğrencilerin okumalarını ileride analizlerini yapabilmek için kayıt altına almıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde öncelikle çalışmanın yapılacağı Ankara İli Mamak İlçesi'ndeki okullar belirlenmiş ardından da İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin alınmasından sonra çalışmanın yapılacağı okullar belirlenmiş ve okullara gidilerek verilerin toplanması için uygun olan yer, gün ve saatler okul yetkilileri ile birlikte belirlenmiştir. Daha sonra çalışmanın yapılacağı sınıfların sınıf ve rehber öğretmenleri ile görüşülmüş ve çalışmanın amacı ve içeriği öğretmenlere kısaca anlatılmıştır.

Pilot Uygulama

Bu çalışmada asıl uygulama için veri toplama sürecine geçmeden önce uygulama sırasında çıkabilecek olası sorunların önceden belirlenebilmesi için asıl uygulamanın gerçekleştirildiği çalışma grubu ile benzer özelliklere sahip olan 15 öğrenci (8 kız-7 erkek) ile pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulamalar her bir öğrenci ile yaklaşık olarak 10-15 dakika sürmüştür. İzin sorunu nedeniyle bu uygulamalardan sadece birinde kamera kaydı diğer 14 tanesinde ise ses kaydı alınmış ve uygulama sonrasında kayıtlar analiz edilerek uygulamalara son şekli verilmiştir. Analizler sonrasında asıl uygulama için birtakım kararlar alınmıştır.

Pilot uygulama sonrasında asıl uygulamanın yapılacağı ortam için okul müdürü ile görüşmüş ve asıl uygulama için daha sessiz olan bir yerin tahsis edilmesi istenmiştir. İlk olarak ayarlanan yerin okul rehber öğretmenin odası olması nedeniyle çalışma sırasında hem rehber öğretmen ile görüşmeye gelen öğrencilerin hem de uygulamaya katılan öğrencilerin aynı odada olmasından dolayı öğrencilerin rahatsız olduğu görülmüştür.

Asıl uygulama esnasında uygulamacının yanında bir not defteri bulundurmasına karar verilmiştir. Böylelikle herhangi bir öğrenciyle gerçekleştirilen asıl uygulama sırasında ortaya çıkabilecek farklı durumların katılımcı numarası ile birlikte kayıt edilmesi ve eğer gerekirse bu katılımcıların analiz dışında tutulması planlanmıştır.

Asıl Uygulama

Araştırmanın asıl uygulama evresine başlamadan önce okul idareleri ile görüşülüp çalışma için uygun olan bir yer ayarlanması istenmiştir. Daha sonra ortam, çalışma için uygun olacak şekilde düzenlendikten sonra öğrenciler birer birer uygulamanın yapıldığı odaya çağırılmıştır.

Gelen öğrenciler ile öncelikle tanışılmış, sonrasında ise uygulamanın amacı ve içeriği hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Öğrencilere bu çalışmanın bir sınav olmadığı, derslerini etkilemeyeceği, bu nedenle rahat olmaları gerektiği söylenmiş ve uygulama başlatılmıştır. Tüm uygulamalar benzer sırada gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda ilk olarak Sesbilgisel Çözümleme Değerlendirme Aracı, sonrasında ise Okuma Metinleri öğrencilere bireysel olarak uygulanmıştır.

Sesbilgisel Çözümleme Değerlendirme Aracı uygulanması sırasında öncelikle DMDX programından ilgili dosya açılmış ve ardından öğrencilere uygun yönerge sunulmuştur ("*Şimdi bilgisayar ekranında karşına iki tane sözcük gelecek. Senden istediğim ekranda gördüğün sözcükleri olabildiğince hızlı bir şekilde okuman ve eğer sözcükler aynı ise yeşil tuşa, farklı ise kırmızı tuşa basmandır. Eğer sen tuşlara basmazsan 5sn. içerisinde otomatik olarak sözcükler değişecektir*" denir). Öğrencinin "*Tamam*" cevabı ile, uygulayıcı "*Şimdi daha iyi anlamın için bir kaç alıştırma yapacağız. Hazır mısınız?*" demiş ve alıştırma maddelerini öğrenciyle birlikte yanıtlamıştır. Ardından öğrenciye anlamadığı bir yer olup olmadığı sorulmuş ve öğrencinin "*Yok*" cevabı ile test maddeleri öğrenciye sunulmuştur. Öğrencinin tüm test maddelerini bağımsız olarak yanıtlamasının ardından uygulamacı öğrencinin anlamsız sözcük okuma işlemindeki performansını bilgisayara kayıt etmiş ve bir sonraki uygulama olan Okuma Metinlerinin uygulanmasına geçmiştir. Bu aracın uygulanması sırasında da yine bir önceki uygulamada olduğu gibi öncelikle uygulayıcı öğrenciye uygun yönergeyi sunmuş ("*Şimdi sana bir okuma metni vereceğim. Senden bu metni olabildiğince hızlı ve sesli bir şekilde okumanı istiyorum, Tamam mı?*") ve öğrencinin "*Tamam*" cevabı ile okuma metnini öğrenciye sunmuştur. Bu sırada öğrencinin okumaya başlaması ile uygulamacı ses kayıt cihazını başlatmış ve öğrencinin okuma sonuna kadar performansını kayıt etmiştir. Uygulama sonunda öğrenciye çalışmaya katılımı için teşekkür edilmiş ve uygulama sonlandırılmıştır. Pilot çalışmaya katılan öğrenciler asıl uygulamaya dahil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan analizler üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki, iyi ve zayıf sesbilgisel çözümleme becerilerine sahip olan öğrenci gruplarının oluşturulması, ikincisi iyi ve zayıf sesbilgisel çözümleme becerilerine sahip olan öğrencilerin sözcük okuma akıcılıklarının karşılaştırılması, sonuncusu ise her bir sınıf düzeyinden çalışmaya katılan öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma akıcılıkları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Çalışmanın analizleri sırasında öğrenci gruplarının belirlenmesi için K-Ortalamalar Kümeleme Analizi, öğrenci gruplarının sözcük okuma akıcılıklarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U analizi kullanılmış, sonrasında öğrenci gruplarının sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma akıcılıkları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için ise Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular

Sesbilgisel Çözümleme Becerisine Göre Öğrenci Gruplarının Oluşturulması

Bu çalışmada, ilk hipotez olan “çalışmaya dahil edilen öğrencilerin sesbilgisel çözümleme performansları öğrenim gördükleri sınıf düzeyleriyle doğrusal olarak artış gösterecektir” hipotezine yönelik iyi ve zayıf sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrenci gruplarının oluşturulabilmesi için öğrencilerin anlamsız sözcük çözümleme işleminden elde ettikleri doğru yanıt ortalamaları, K-ortalamar Kümeleme Yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Sesbilgisel Çözümleme Becerisine Göre Oluşturulan Öğrenci Gruplarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Grup	1.sınıf	4.sınıf	8.sınıf	Toplam	\bar{x} (ss)	Min.	Max.	P
İyi	29	93	93	215	35.77 (4.23)	26.00	42.00	
Zayıf	71	10	4	85	15.65 (5.82)	3.00	25.00	.000
Toplam	100	103	97	300	30.07(10.24)	3.00	42.00	

Tablo 3’e bakıldığında, çalışmaya dahil edilen öğrencilerin anlamsız sözcük çözümleme işleminden elde ettikleri puan ortalamalarına göre iyi (n=215) ve zayıf (n=85) öğrenciler olmak üzere iki gruba ayrıldıkları görülmektedir. İyi ve zayıf sesbilgisel çözümleme becerisine sahip öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımına bakıldığında ise birinci sınıf öğrencilerinin 29’unun iyi, 71’inin ise zayıf grupta yer aldığı, dördüncü sınıf öğrencilerinin 93’ünün iyi, 10’unun zayıf grupta yer aldığı, sekizinci sınıf öğrencilerinin ise 93’ünün iyi, 4’ünün zayıf grupta yer aldığı görülmektedir.

İyi ve Zayıf Sesbilgisel Çözümleme Becerisine Sahip Olan Öğrencilerin Sözcük Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması

Bu çalışmanın 2.hipotezi olan “çalışmaya dahil edilen öğrenciler sesbilgisel çözümleme becerilerine göre iki gruba ayrıldığında, iyi sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrenciler zayıf olanlara göre hem daha hızlı hem de daha doğru okuyacaklardır” kapsamında çalışmada iyi ve zayıf sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrencilerin sözcük okuma akıcılık puanları arasında anlamlı farkların olup olmadığının belirlenebilmesi için veriler üç ayrı Mann Whitney-U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerin ilkinde iki grubun dakikada okudukları doğru sözcük sayılarının, ikincisinde okuma doğruluklarının, üçüncüsünde ise toplam metin okuma sürelerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 4 'te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4. İyi ve Zayıf Sesbilgisel Çözümleme Becerisine Sahip Olan Öğrencilerin Sözcük Okuma Performanslarına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P
Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	İyi	215	185.07	39790.00	1705.00	0.00
	Zayıf	85	63.06	5360.00		
Doğru Okunan Toplam Sözcük Sayısı	İyi	215	183.31	39411.50	2083.50	0.00
	Zayıf	85	67.51	5738.50		
Toplam Metin Okuma Süresi	İyi	215	159.77	34350.00	7145.00	0.00
	Zayıf	85	127.06	10800.00		

İlk olarak araştırmaya katılan grupların, okuma hızı ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve analiz sonucunda iyi ve zayıf grupta yer alan öğrencilerin hem dakikada okudukları doğru sayılarının (U=1705.00, p<.01) hem de toplam metin okuma sürelerinin (U= 7145.00, p<.01) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Tablo 4’te belirtilen sıra ortalamaları incelendiğinde, iyi sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrencilerin zayıf olanlara göre hem dakikada daha fazla doğru sözcük okuduğu hem de metni daha kısa sürede tamamladığı görülmektedir.

Bu analizde ikinci olarak, araştırmaya katılan grupların, sözcük okuma doğruluklarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve analiz sonucunda iyi ve zayıf grupta yer alan öğrencilerin sözcük okuma doğruluklarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($U=2083.50$, $p<.01$). Tablo 4'de belirtilen sıra ortalamaları incelendiğinde, iyi sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrencilerin zayıf olanlara göre metni daha doğru okudukları görülmektedir.

Öğrencilerin Sesbilgisel Çözümleme Becerileri ile Sözcük Okuma Akıcılıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Bu çalışmada, "çalışmaya katılan tüm öğrencilerin (hem tüm grup birlikte hem de her sınıf düzeyi ayrı ayrı) sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma akıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olacaktır" hipotezine ilişkin öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma akıcılıkları arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi için iki ölçümden elde edilen veriler arasında Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Bu süreçte öncelikle tüm grubun, ardından sınıf düzeylerine göre öğrenci gruplarının sonrasında ise her bir sınıf düzeyinde öğrencilerin iki ölçümden elde ettiği puanlar arasındaki korelasyonlar sırasıyla hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 5'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 5. Sesbilgisel Çözümleme (SBÇ) ile Sözcük Okuma Akıcılığı Arasındaki Korelasyonlar

TÜM ÖĞRENCİLER BİRLİKTE (n:300)				
	SBC	Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Metin Okuma Süresi
SBC		.735**	.741**	.249**
Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.735**		.869**	.096
Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.741**	.869**		.461**
Toplam Metin Okuma Süresi	.249**	.096	.461**	
1.SINIF (n:100)				
	SBC	Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Metin Okuma Süresi
SBC		.455**	.478**	-.457**
Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.455**		.543**	-.959**
Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.478**	.543**		-.376**
Toplam Metin Okuma Süresi	-.457**	-.959**	-.376**	
4.SINIF (n:103)				
	SBC	Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Metin Okuma Süresi
SBC		.298**	.278**	-.292**
Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.298**		.677**	-.962**
Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.278**	.677**		-.598**
Toplam Metin Okuma Süresi	-.292**	-.962**	-.598**	

Tablo 5. Devamı

8.SINIF (n:97)				
	SBC	Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Metin Okuma Süresi
SBC		.260*	.410**	-.206*
Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.260*		.564**	-.959**
Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.410**	.564**		-.489**
Toplam Metin Okuma Süresi	-.206*	-.959**	-.489**	

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

Tablo 5'te sunulan bulgular incelendiğinde, öncelikle çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin (hem birlikte hem de sınıf düzeyine göre ayrı ayrı) sesbilgisel çözümleme becerileri ile dakikada okudukları doğru sözcük sayıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Tüm öğrenciler birlikte ele alındığında, ortaya çıkan anlamlı ilişkinin yüksek düzeyde olduğu, birinci sınıf öğrencilerinde orta düzeyde, dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinde ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile toplam okudukları doğru sözcük sayıları arasındaki ilişkilere bakıldığında, 1. sınıftakiler hariç diğer tüm sınıflardan gelen öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile toplam okudukları doğru sözcük sayıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Tüm öğrenciler birlikte ele alındığında, ortaya çıkan anlamlı ilişkinin yüksek düzeyde olduğu, dördüncü sınıf öğrencilerinde düşük, sekizinci sınıf öğrencilerinde ise orta düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Son olarak öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile toplam metin okuma süreleri arasındaki ilişkilere bakıldığında, çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile toplam metin okuma süreleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Tablo 5 incelendiğinde, 1. sınıf öğrencilerinde negatif yönlü ortaya çıkan anlamlı ilişkinin orta düzeyde olduğu, dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinde ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın genel amacı, sesbilgisel çözümleme becerisi ile sözcük okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin gelişimsel bakış açısıyla incelenmesidir. Bu amaca ilişkin olarak çalışmaya 1., 4. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan toplamda 300 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışma içerisinde öncelikle öğrenciler sesbilgisel çözümleme becerisi performanslarına göre iyi ve zayıf okuyucular olarak iki gruba ayrılmış ardından da grupların sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma akıcılıkları karşılaştırmalı olarak araştırma hipotezleri eşliğinde incelenmiştir.

Çalışmanın ilk hipotezine bakıldığında, bu hipotezde "çalışmaya dahil edilen öğrencilerin sesbilgisel çözümleme performanslarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre doğrusal olarak artış göstereceğinin" beklendiği görülmektedir. Bulgular, çalışma içerisinde test edilen bu hipotezin doğrulandığını ve öğrencilerin sınıf düzeylerinin artmasıyla sesbilgisel çözümleme performanslarına göre zayıf okuyucu grubuna giren öğrenci sayılarının azaldığını göstermiştir (Tablo 3). Sesbilgisel çözümleme ile sözcük okuma arasındaki ilişkiye bakıldığında, alanyazında bu iki beceri arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve sözü edilen bu ilişkinin iki beceri arasındaki karşılıklı etkileşimler sonucunda ortaya çıktığı sıkça vurgulanmaktadır (Raman ve Weekes, 2005; Zaretsky, Kraljevic, Core ve Lencek, 2009; Miller vd., 2014; Güldenöğlü vd., 2012; Kargın vd., 2011; Miller, 2004a, 2006a; Vaughn, Bos ve Schumm, 2003; Wauters, VanBon ve Tellings, 2006; Frost, 1998, 2006; Jackson ve Coltheart, 2001;

Ramus vd., 2003). Konuya ilişkin yapılan farklı çalışmalarda da öğrencilerin eğitim düzeylerinin artmasıyla daha çok okuma deneyimine sahip olacakları, bu durumun da onların harf-ses, hece-ses dönüşümleri gibi sesbilgisel çözümleme süreçlerinde ustalaşmalarını sağlayacağı sıkça vurgulanmaktadır (Beauchet vd., 2010; Güldenöğlü vd., 2012; Erdoğan, 2012; Makhoul, 2017; Steensel vd., 2016; Bowey, 1996; Kirby vd., 2008; Jackson ve Coltheart, 2001). Bu görüşten hareketle bu hipoteze ilişkin elde edilen bulguların alanyazınla tutarlı olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, her ne kadar birinci sınıfta iyi sesbilgisel çözümleme becerilerine sahip olamamış olsalar bile, sınıf düzeyleri arttıkça çalışmaya katılan öğrencilerin okumayı daha fazla deneyimleme fırsatları bulmuş olabilecekleri bu nedenle de eğitim düzeyinin artmasıyla daha çok öğrencinin iyi okuyucu grubunda yer almış olabileceği düşünülmektedir. Çalışma içerisinde iyi ve zayıf grupta yer alan öğrencilere ilişkin ulaşılan sonuçların doğrulanabilmesi için çalışmanın ikinci hipotezi kurgulanmış ve bu hipotezde iyi ve zayıf grupta yer alan öğrencilerin akıcı sözcük okuma becerileri karşılaştırılarak sonuçların iyi grupta yer alan öğrenciler lehine anlamlı biçimde farklılaşması beklenmiştir.

Çalışmanın ikinci hipotezine bakıldığında, bu hipotezde *“iyi sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrencilerin zayıf olanlara göre hem daha hızlı hem de daha doğru okuyacaklarının”* beklendiği görülmektedir. Bulgular, çalışma içerisinde test edilen bu hipotezin doğrulandığını ve iyi grupta yer alan öğrencilerin zayıf gruptaki öğrencilere göre hem daha hızlı hem de daha doğru okuduklarını göstermiştir (Tablo 4). Öncelikle çalışmaya katılan öğrencilerin sözcük okuma hızlarına ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, sesbilgisel çözümleme becerilerinde iyi olan öğrencilerin zayıf olanlara göre hem dakikada okudukları doğru sözcük sayılarının daha fazla olduğu hem de toplam metin okuma sürelerinin daha düşük olduğu görülmektedir. İyi ve zayıf grupta yer alan öğrencilerin sözcük okuma hızlarına yönelik elde edilen bu bulgu, çalışmaya dahil edilen öğrencilerin çözümleme performanslarına göre doğru şekilde sınıflandırıldıklarının ilk göstergesi olarak kabul edilebilir. Alanyazında okuyucuların sesbilgisel çözümleme becerilerindeki yetkinliklerinin artmasıyla sözcükleri daha hızlı çözümleyebilecekleri, bu durumun da onların daha hızlı okuyucu olmalarını sağlayacağı sıkça vurgulanmaktadır (Abou-Elsaad vd., 2015; Frost, 1998, 2006; Jackson ve Coltheart, 2001; Ramus vd., 2003; Durgunoğlu ve Öney, 1999, 2002; Ehri vd., 2001; Kjeldsen vd., 2014; Peynircioğlu vd., 2002; Rakhlin vd., 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider vd., 2002; Share 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino vd., 2004). Bu açıdan bakıldığında, ilk bakışta çalışmaya katılan iyi grupta yer alan öğrencilerin sahip oldukları bu becerilerini zayıf olanlara göre çok daha aktif kullanmış olabilecekleri ve bu nedenle daha hızlı okuma yapmış olabilecekleri düşünülebilir. Fakat iyi ve zayıf sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrenci grupları için sadece bu görüşün tek başına yeterli olabilmesi için çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları tüm çözümlemelerin sesbilgisel çözümlemeler olması gerekmektedir. Halbuki iyi grupta yer alan öğrencilerin eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, bu gruptaki öğrencilerin büyük bir bölümünün dördüncü ve sekizinci sınıftan olduğu, zayıf gruptakilerin büyük bir bölümünün ise birinci sınıftan olduğu görülmektedir. Bu durum ise iyi grupta olanların okuma sırasında sadece sesbilgisel çözümlemeyi değil aynı zamanda ortografik çözümleme becerilerini de kullanmış olabileceklerini bu nedenle de sözcük okuma hızlarında bir artış olmuş olabileceğini düşündürmektedir. Alanyazında okuyucuların okumadaki deneyimlerinin ve yetkinliklerinin artmasıyla okuma sırasında çoğunlukla ortografik çözümleme yolunu kullanma eğiliminde oldukları, bu durumun da onların okuma hızlarını olumlu yönde etkilediği birçok çalışmada vurgulanmıştır (Jackson ve Coltheart, 2001; Therrien, 2004; Paap ve Noel, 1991; Kargın vd., 2011; Miller, 2004a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2010; Rakhlin vd., 2014; Kjeldsen vd., 2014; Young-Suk, Richard ve Danielle, 2012). Bu açıdan bu çalışma içerisinde ele alınan öğrencilerin sadece sözcük okuma hızlarına bakılarak sahip oldukları sesbilgisel çözümleme becerilerinin okuma performansları üzerindeki etkisine yönelik doğru tespitlerin yapılamayacağı açıktır. Bu noktada gruplara ilişkin doğru tespitlerin yapılabilmesi için grupların metinde okudukları toplam doğru sözcük sayılarının incelenmesi önemlidir. Çünkü iyi grupta yer alan öğrenciler her ne kadar daha üst sınıflardan gelmiş olsalar da, değerlendirme sırasında karşılaştıkları okuma metinleri öğrencilerin kendi sınıf düzeylerine göre ayarlandığından, sekizinci sınıfta olsalar bile öğrencilerin okuma sırasında metinde karşılaştıkları tüm

sözcükleri sadece ortografik çözümleme ile çözümleyemeyecekleri ve okuma sırasında mutlaka bazı yerlerde sesbilgisel çözümlemeye gereksinim duyacakları düşünülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde, sonuçların bu görüşle benzer olduğu ve çalışma içerisinde iyi sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrencilerin zayıf olanlara göre toplamda daha fazla doğru sözcük okudukları görülmüştür. Bu açıdan bu çalışmada ele alınan iki grup arasındaki toplam metin okuma doğruluğunda görülen farkın grupların var olan sesbilgisel çözümleme performanslarından kaynaklanmış olabileceği güçlü bir ihtimal olarak ortaya çıkmaktadır. Bu hipoteze ilişkin elde edilen sonuçlar birlikte düşünüldüğünde, sesbilgisel çözümleme becerisinin okuma hızı ve doğruluğu üzerinde olumlu etkileri olduğu ve bu beceride ortaya çıkabilecek sınırlılıkların okuyucuların ileride sahip olacakları akıcı okuma becerilerini doğrudan etkileyebileceği görülmektedir. Çalışma içerisinde elde edilen bu bulgunun farklı sınıf düzeylerinde nasıl gerçekleştiğinin belirlenebilmesi için çalışmanın üçüncü ve dördüncü hipotezleri kurgulanmış ve bu hipotezlerle farklı eğitim düzeylerinden gelen öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile akıcı sözcük okuma becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Öncelikle çalışmanın üçüncü araştırma hipotezi olan *“çalışmaya katılan tüm öğrencilerin (hem tüm grup birlikte hem de her sınıf düzeyi ayrı ayrı) sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma akıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olmasına”* ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, çalışma içerisinde test edilen bu hipotezin doğrulandığı ve çalışmaya katılan öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile akıcı okuma becerileri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür (Tablo 5). Alanyazında sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çok çalışmada bu iki beceri arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Güldenoğlu vd., 2012; Abou-Elsaad vd., 2015; Makhoul, 2017; Samuels ve Farstrup, 2006; Frost, 1998; Torgesen, 1999). Bu açıdan bu çalışmada elde edilen anlamlı ilişkilerin alanyazında konuya ilişkin yapılmış önceki çalışmalardan elde edilen bulgularla tutarlılık gösterdiği söylenmelidir. Analizler sırasında öncelikle çalışmaya dahil edilen tüm öğrenciler birlikte ele alınmış ve öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile sözcük okuma akıcılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile dakikada okudukları doğru sözcük sayıları ve toplam okunan doğru sözcük sayıları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı korelasyonlar olduğunu, toplam metin okuma süreleri ile de düşük düzeyde anlamlı bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Dakikada okunan doğru sözcük sayısına ve metin okuma doğruluğuna ilişkin elde edilen bu sonuçlar beklendiği bulgular olup, metin okuma süresine ilişkin elde edilen bulgu ise bir önceki hipotezde ortografik çözümleme kullanımına ilişkin bahsedilen görüşü doğrular niteliktedir. Bu sonuçlara göre alanyazında belirtildiği gibi öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerilerinin artmasıyla daha hızlı ve daha doğru okuma yapabilecekleri söylenebilir. Diğer taraftan sonuçlar öğrencilerin metin okuma sırasında salt bir sesbilgisel çözümleme kullanmamış olmalarından dolayı toplam metin okuma hızları ile sesbilgisel çözümleme becerileri arasında düşük bir ilişki olduğu fakat mutlaka bazı yerlerde sesbilgisel çözümlemeye gereksinim duymuş olmalarından dolayı da düşük ama anlamlı bir ilişki elde edildiği düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin daha ayrıntılı bilgiler elde edilebilmesi için çalışmanın *“üçüncü hipotezde elde edilmesi beklenen anlamlı ilişkilerin düzeyi öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça daha düşük olacaktır”* şeklinde olan dördüncü hipotezi ile her bir sınıf düzeyinden gelen öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile akıcı sözcük okuma becerileri arasındaki ilişkiler ayrı ayrı ele alınmıştır.

İlk olarak her bir sınıf düzeyindeki sesbilgisel çözümleme becerisi ile dakikada okunan doğru sözcük sayısı arasındaki ilişkiler incelendiğinde, her ne kadar her sınıf düzeyinde anlamlı olsa da sınıf düzeyleri arttıkça ortaya çıkan ilişki düzeylerinin göreceli olarak azaldığı görülmüştür (Tablo 5). Bu durumun öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça sesbilgisel çözümlemeye daha az gereksinim duyabileceklerine işaret ettiği düşünülmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça bir dakika gibi sınırlı bir zaman dilimi içerisinde karşılaşılan sınırlı sayıda sözcüğün çözümlenmesi sırasında öğrencilerin daha fazla tanıdık oldukları sözcüklerle karşılaşmış olabileceklerinin ve daha az sesbilgisel çözümlemeye başvurmuş olabileceklerinin elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabileceği belirtilmelidir.

Metin içerisinde okunan toplam doğru sözcük sayısının sesbilgisel çözümleme ile ilişkisine bakıldığında ise, ortaya çıkan ilişkinin birinci sınıfta diğerlerine göre en yüksek olduğu, dördüncü sınıfa

gelindiğinde bu ilişkinin düşük düzeye geldiği fakat sekizinci sınıfta ise dördüncü sınıfa göre tekrar yükselerek orta düzeye geldiği görülmektedir. Bu sonuçlar üzerinde iki temel faktörün etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bunlardan ilki sınıf düzeyinin artmasıyla yoğun sesbilgisel çözümleme stratejisi kullanımından ortografik çözümleme stratejisine doğru bir geçişin olması iken diğeri ise okunan metinlerde geçen sözcüklerin sesbilgisel yapıları ile zorluk ve bilinirlik düzeyleridir. Birinci sınıfta yoğun sesbilgisel çözümleme eğitimi almış ve sonrasında çalışmaya dahil edilmiş olan birinci sınıf öğrencilerinin çözümleme sırasında sesbilgisel çözümleme stratejisine odaklanmalarının doğal olacağı, aynı zamanda bu öğrencilerin sınırlı okuma deneyimlerinin olmasından dolayı ortografik çözümleme stratejisini ya çok az kullanacakları ya da hiç kullanmayacakları belirtilmelidir. Bu nedenlerden dolayı bu sınıf düzeyindeki metin okuma doğruluğu ile sesbilgisel çözümleme becerileri arasında diğerlerine göre daha yüksek bir korelasyonun ortaya çıkması doğal bir sonuçtur. İki beceri arasında ortaya çıkan korelasyonun dördüncü sınıfta daha düşük olması ise yukarıda belirtilen ortografiye geçişten kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar yoğun sesbilgisel odaklı eğitim almış olsalar da dördüncü sınıfa gelene kadar kazanılan okuma deneyimleri sonucunda çalışmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin belirli düzeyde ortografik dağarcık geliştirmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Bu görüşten hareketle bu öğrencilerin okuma sırasında birinci sınıflar kadar salt bir sesbilgisel çözümlemeye ihtiyaç duymayacakları bu nedenden dolayı da sesbilgisel çözümleme becerileri ile metin okuma doğrulukları arasında birinci sınıfa göre daha düşük bir ilişki görüldüğü düşünülmektedir. Diğer taraftan elde edilen bulgular sadece ortografiye geçiş ile açıklanacak olursa, sekizinci sınıfa gelindiğinde iki beceri arasında dördüncü sınıfa göre daha düşük bir ilişki olması gerekmektedir. Fakat sonuçlar sekizinci sınıfa gelindiğinde iki beceri arasındaki ilişkinin dördüncü sınıfa göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durumun ise ikinci faktör olan metinde geçen sözcük yapıları ve sözcüklerin bilinirliği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Sekizinci sınıf düzeyinde yapılan değerlendirmeler sırasında kullanılan metin incelendiğinde, metnin destan türünde bir metin olduğu ve metin içerisinde diğerlerine göre daha karmaşık yapılara sahip ve daha az bilinirliği olan (örn: Uruz Koca, oğlancığımıdır, erkeçe, yaldır yaldır yaldırır, mahmuz) daha fazla sözcüğün olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin alt sosyoekonomik düzeyden gelmiş oldukları göz önünde bulundurulduğunda çok fazla okuma deneyimine sahip olmamış olabilecekleri ve bu nedenle de okuma esnasında sesbilgisel çözümlenmeleri daha fazla kullanmış olabilecekleri düşünülmektedir. Çift yönlü sözcük okuma kuramında, okuyucuların okuma sırasında her iki çözümleme yolunu da başarılı bir şekilde kullanmaları gerektiği ve eğitim seviyesi ve/veya okuma deneyimi artsa bile okuyucuların okuma sırasında tanıdık olmadıkları yapılardan oluşan veya daha az sıklığı olan sözcüklerle karşılaştıklarında otomatik olarak sesbilgisel çözümleme yoluna döndükleri belirtilmektedir (Jackson ve Coltheart, 2001; Vaughn vd., 2003; Wauters vd., 2006). Bu görüş temel alındığında, bu çalışmada sekizinci sınıfta kullanılan metinde yer alan sözcük tür ve yapılarının daha zor olması nedeniyle, her ne kadar ortografik çözümlemeye geçmiş olsalar ve çoğunlukla bu yolu kullanmış olsalar da değerlendirme yapılan metinle alakalı olarak değerlendirmeler sırasında sekizinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıftakilere göre sesbilgisel çözümleme becerilerini daha fazla kullanmış olabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle değerlendirme yapılan metne bağli olarak bu sınıf düzeyindeki akıcı okuma becerileri ile sesbilgisel çözümleme becerileri arasında dördüncü sınıfa göre daha yüksek bir ilişki ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile toplam metin okuma süreleri arasındaki ters yönlü anlamlı ilişkiler incelendiğinde ise, ortaya çıkan ilişkilerin yukarıda belirtilen görüşleri desteklediği belirtilmelidir. Sonuçlar, tüm eğitim düzeylerinde sesbilgisel çözümleme becerilerinin artmasıyla öğrencilerin daha hızlı okuyabileceklerini gösterirken öğrencilerin sınıf düzeylerinin artmasıyla da iki beceri arasında ortaya çıkan anlamlı ilişki düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Bu bulgu sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, sesbilgisel çözümlemenin yoğun olmasından dolayı yukarıda belirtilen yargının birinci sınıftaki öğrenciler için daha güçlü olduğu, sınıf düzeyleri arttıkça sesbilgisel çözümleme yoğunluğunun azalmasından dolayı aralarındaki korelasyonların gücünün göreceli olarak düşmesinden kaynaklı dördüncü ve sekizinci sınıflar için bu yargının gücünün daha zayıfladığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte ele alındığında, sesbilgisel çözümleme becerisinin, eğitim düzeyinden bağımsız olarak, sözcük okuma akıcılığı ile yakından ilişkili ve akıcılık üzerinde önemli etkileri olan bir beceri olduğu söylenmelidir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar sesbilgisel çözümleme becerisinin öncelikle birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler için çok belirleyici bir öğrenme alanı olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, eğitimden bağımsız olarak her ne kadar belirli bir düzeyde ortografik dağarcığa sahip olsalar da, yine tüm okuyucuların akıcı okuma becerisine sahip olabilmeleri için sesbilgisel çözümleme becerisinde belirli bir yetkinliğe ulaşmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında sesbilgisel çözümleme becerilerinin akıcı sözcük okumanın en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilebileceği belirtilmelidir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle uzmanlara, uygulamacılara ve öğretmenlere birkaç uygulama önerisinin sunulması yerinde olacaktır. Öncelikle okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları problemlerin kaynağına ulaşılması ve öğrencilerin etkili müdahalelerle desteklenmesi önemlidir. Bu nedenle bu öğrencilerle çalışan uygulamacıların daha okuma müdahalelerini planlamadan önce öncelikle öğrencilerinin sesbilgisel çözümleme stratejilerindeki durumlarını değerlendirmeleri sonrasında da buna yönelik müdahale programlarını oluşturmaları gerekmektedir. Bu noktada uzmanların sesbilgisel çözümleme becerilerine yönelik olarak alanyazındaki kanıta dayalı uygulamaları öğrencileri ile buluşturmaları ve öğrencilerinin bu konuda var olan eksikliklerini gidermeleri oldukça önemlidir. Bu süreçte uygulamacıların öncelikle sesbilgisel çözümleme becerilerine (harf-ses, hece-ses dönüşümleri) odaklanmaları, öğrencileri bu becerilerde belirli bir yetkinliğe geldikten sonra akıcı okuma becerilerini desteklemeleri önerilebilir. Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan uygulamacıların sözcük çözümleme becerisi öğretimi için etkili olduğu belirtilen sesbilgisel çözümleme stratejisi öğretimlerine ilişkin bilgi ve becerilerini arttırmaları ve kendilerini bu alanda daha donanımlı hale getirmeleri sürecin başarısı için önemli görülmektedir.

Bu çalışmada okuyuculara iletilmesi gereken birtakım sınırlılıklar vardır. Bunlardan ilki bu çalışma farklı sınıf düzeylerinden gelen sınırlı sayıdaki (toplamda 300) öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Yapılacak yeni araştırmaların örneklem sayılarının daha fazla tutulması, olabildiğince farklı sınıf düzeylerinden gelen katılımcılarla boylamsal olarak kurgulanabilmesi ile çalışmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğinin artacağı düşünülmektedir. İkinci olarak bu çalışmada elde edilen tüm ölçümler kullanılan ölçme araçları (sesli okuma testi, sesbilgisel çözümleme becerisi değerlendirme aracı ve okuma metinleri) ile sınırlıdır. Bu nedenle ilerleyen çalışmalarda farklı ölçme araçları kullanılarak (farklı okuma testleri ve okuma metinleri, vb.) sözcük çözümleme ve akıcı okuma becerilerinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ile alanyazına önemli katkılar sağlanabileceği düşünülmektedir. Son olarak bu çalışma okumanın sözcük çözümleme boyutu ile sınırlıdır. Bu nedenle ileriki çalışmalarda sesbilgisel çözümlemenin okumanın akıcılık ve anlama üzerindeki etkilerinin incelenmesi ile elde edilecek bulguların okumada sorun yaşayan öğrencilere etkili müdahaleler geliştirilmesi adına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abbott, S. P. ve Berninger, V. W. (1999). It's never too late to remediate: Teaching word recognition to students with reading disabilities in grades 4-7. *Annals of Dyslexia*, 49, 223-250.
- Abou-Elsaad, T., Ali R. ve El-Hamid, H. A. (2015). Assessment of Arabic phonological awareness ve its relation to word reading ability. *Logopedics Phoniatrics Vocology, Early Online*, 41(4), 1-7.
- Akoğlu, G. ve Turan, F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: Zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 11-22.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness ve early literacy skills: Evidence from Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-413.
- Bashir, A. S. ve Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification ve comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 196-200.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22.
- Beauchet, K., Blamey, K. ve Walpole S. (2010). *The building blocks of preschool success*. New York: The Guilford Press.
- Biancarosa, G. ve Cummings, K., D. (2015). New metrics, measures, and uses for fluency data: An introduction to a special issue on the assessment of reading fluency. *Read Writing*, 28(1), 1-7.
- Bowey, J. A. (1996). Phonological sensitivity as a proximal contributor to phonological recoding skills in children's reading. *Australian Journal of Psychology*, 48(3), 113-118.
- Brassell, D. ve Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. CA: Shell Education.
- Caldwell, J. S. (2007). *Reading assessment: A primer for teachers ve coaches* (2. bs.). New York: Guilford Press.
- Calet, N., Defior, S. ve Palma N. G. (2015). A cross-sectional study of fluency ve reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272-285.
- Caravolas, M., Volin, J. ve Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent ve inconsistent orthographies: Evidence from Czech ve English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107-139.
- Cardoso-Martins, C., Mesquita, T. C. L. ve Ehri, L. (2011). Letter names ve phonological awareness help children to learn letter-sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1, 25-38.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. ve Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition ve reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256.
- Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness ve word recognition. *Reading ve Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(4), 281-299.

- Durgunoğlu, A. ve Öney, B. (2002). Phonological awareness in literacy acquisition: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 245-266
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. ve Willows, D. M. (2001). Systematic phonic instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues ve false trials. *Psychological Bulletin*, 123(1), 71-99.
- Frost, R. (2006). Becoming literate in Hebrew: The grain-size hypothesis ve Semitic orthographic systems. *Developmental Science*, 9(5), 439-440.
- Furnes, B. ve Samuelsson, S. (2010). Predicting reading ve spelling difficulties in transparent ve opaq orthographies: A comparison between Scveinavian ve U.S./Australian children. *Dyslexia*, 16(2), 119-142.
- Goodman, L., Libenson, A. ve Wade-Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness ve early reading ability in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 113-127.
- Goswami, U. ve Bryant, P. (1990). Phonological skills ve learning to read. *Journal of Child Psychology ve Psychiatry*, 32(7), 1173-1176.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T. ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
- Güldenoğlu, B. (2016). The effects of syllable-awareness skills on the word-reading performances of students reading in a transparent orthography. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2016, 8(3), 425-442.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T. ve Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(4), 2807-2828.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hasbrouck, J. ve Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Jackson, N. E. ve Coltheart, M. (2001). *Routes to reading success ve failure: Toward an integrated cognitive psychology of atypical reading*. Philadelphia, PA, US: Psychology Press.
- Joseph, M. L. ve McCachran, E. M. (2003). Pass cognitive processes, phonological processes, and basic reading performance for a sample of referred primary-grade children. *Journal of Research in Reading*, 26(3), 304-314.
- Justice, L., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A. ve Welsch, J. (2005). Descriptive-developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology*, 26(1), 1-25
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilk okuma becerisi üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 45-56.
- Kargin, T., Güldenoğlu, B. ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların harf işleme ve kelime işleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 14(6), 2213-2238.

- Kargın, T., Güldenoğlu, I. B., Miller, P., Hauser, P., Rathmann, C., Kubus, O. ve Superegon, E. (2011). Differences in word processing skills of deaf ve hearing individuals reading in different orthographies. *Journal of Development ve Physical Disabilities*, 24(1), 65-83.
- Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L. ve Lai, S. S. V. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology*, 49(2), 103-110.
- Kjeldsen, A., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, A. ve 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,
- Klauda, S. L. ve Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational psychology*, 100(2), 310-321.
- Lo, Y. Y., Cooke, N. L. ve Starling, A. L. P. (2011). Using a repeated reading program to improve generalization of oral reading fluency. *Education ve Treatment of Children*, 34(1), 115-140.
- Makhoul, B. (2017). Moving beyond phonological awareness: the role of phonological awareness skills in arabic reading development. *Journal of psycholinguistic research*, 46(2), 469-480.
- Massey, S. R. (2008). *Effects of variations of text previews on the oral reading of second grade students* (Doktora tezi, University of Miami). http://scholarlyrepository.miami.edu/oa_dissertations/121/ adresinden erişildi.
- McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 179-192.
- Miller, P. (2004a). Processing of written word ve non-word visual information by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 990-1000.
- Miller, P. (2004b). Processing of written words by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 979-989.
- Miller, P. (2005). What the word recognition skills of prelingually deafened readers tell about the roots of dyslexia. *Journal of Development ve Physical Disabilities*, 17(4), 369-393.
- Miller, P. (2006a). What the processing of real words ve pseudo-homophones tell about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies ve Deaf Education*, 11(1), 21-38.
- Miller, P. (2006b). What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems. *Journal of Development ve Physical Disabilities*, 18(2), 91-121.
- Miller, P. (2010). Phonological, orthographic, and syntactic awareness ve their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: What can we learn from skilled readers? *Journal of Development ve Physical Disabilities*, 22, 549-561.
- Miller, P., Kargın, T. ve Güldenoğlu, B. (2014). Differences in the reading of shallow ve deep orthography: Developmental evidence from Hebrew ve Turkish readers. *Journal of research in Reading*, 37(4), 409-432.
- Nelson, P. A. (2005). Could you ve your students use a poetry getaway?. *The Reading Teacher*, 58(8), 771-773.
- Olofsson, Å. ve Nidersøe, J. (1999). Early language development ve kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems: From 3 to 11 years of age. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 464-472.
- Orsolini, M., Fanari, R., Cerracchio, S. ve Famiglietti, L. (2009). Phonological ve lexical reading in Italian children with dyslexia. *Reading ve Writing*, 22(8), 933-954.
- Oudeans, M. K. (2003). Integration of letter-sound correspondences ve phonological awareness skills of blending ve segmenting: A pilot study examining the effects of instructional sequence on word reading for kindergarten children with low phonological awareness. *Learning Disability Quarterly*, 26(4), 258-280.

- Ouellete, G. ve Beers, A. (2010). A not so simple view of reading: How oral vocabulary ve visual word recognition complicate the story. *Reading ve Writing*, 23(2), 189-208.
- Öney, B. ve Goldman, S. R. (1984). Decoding ve comprehension skills in Turkish ve English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 557-568.
- Paap, K. R. ve Noel, R. W. (1991). Dual-route models of print to sound: Still a good horse race. *Psychological Research*, 53(1), 13-24.
- Peynircioğlu, Z. F., Durgunoğlu, A. ve Öney, B. (2002). Phonological awareness ve musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 68-80.
- Phillips, B. M., Menchetti, J. C. ve Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17.
- Pikulski, J. J. ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding ve reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Piper, L. E. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 36(2), 44-50.
- Pullen, P. C. ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C. ve Grigorenko, E. L. (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.
- Raman, I. (2006). On the age of acquisition effects in word naming ve orthographic transparency: Mapping specific or universal?. *Visiual cognition*, 13(7), 1044-1053.
- Raman, I., Baluch, B. ve Besner, D. (2004). On the control of visual word recognition: Changing routes versus changing deadlines. *Memory ve Cognition*, 32(3), 489-500.
- Raman, I. ve Weekes, B. S. (2005). Deep dysgraphia in Turkish. *Behavioural Neurology*, 16(2), 59-69.
- Ramus, F., Pidgeon, E. ve Frith, U. (2003). The relationship between motor control ve phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology ve Psychiatry*, 44(5), 712-722.
- Rasinski, T. (2003). *The fluent reader*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education ve Learning.
- Reid, G. (2009). *Dyslexia. A Practitioner's hvebook*. (4. bs.). Wiley-Blackwell.
- Report of the National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading ve its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Reutzel, D. R. (2006). Hey, teacher, when you say fluency, what do you mean? T. Rasinski, C. Blachowicz ve K. Lems (Yay. Haz.). *Fluency instruction: Research based best practices* içinde (s. 62-85). New York: The Guilford Press Inc.
- Roth, F. P., Troia, G. A., Worthington, C. K. ve Hvey, D. (2006). Promoting awareness of sounds in speech (PASS): The effects of intervention ve stimulus characteristics on the blending performance of preschool children with communication impairments. *Learning Disability Quarterly*, 29(2), 67-88.
- Samuels, S. J. ve Farstrup, A. (2006). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark: International Reading Association
- Schatschneider, C., Carlson, C., Francis, D., Foorman, B. ve Fletcher, J. (2002). Relationship of rapid automatized naming ve phonological awareness in early reading development: implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 35(3), 245-256.

- Segers, E. ve Verhoeven, L. (2005). Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(1), 17-27.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding ve self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Shaywitz, S. E. ve Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309.
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R. ve Ritchey, K. D. (2013). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 108-133
- Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academic Press
- Spira, E. G., Bracken, S. S. ve Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behaviour skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations ve new frontiers*. New York: Guilford.
- Steensel, R., Oostdam, R., Gelderen, V. A. ve Schooten, V. A. (2016). The role of word decoding, vocabulary knowledge ve metacognitive knowledge in monolingual ve bilingual low achieving adolescents' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 312-329
- Süel, E. E. (2011). *İlköğretim 1.sınıf üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerindeki etkisinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden erişildi.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency ve comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial ve Special Education*, 25(4), 252-261.
- Torgesen, J. K. (1999). Phonologically based reading disabilities: Toward a coherent theory of one kind of learning disability. R. J. Sternberg ve L. Spear-Swerling (Yay. Haz.). *Perspectives on learning disabilities* içinde (s. 231-262). New Haven: Westview.
- Torgesen, J. K. ve Wagner, R. K. (1998). Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 13(4), 220-232.
- Torgesen, J. ve Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. S. J. Samuels ve A. E. Farstrup (Yay. Haz.). *What research has to say about fluency instruction* içinde (s. 130-158). Newark, DE: International Reading Association.
- Troia, G. (2004). Phonological processing ve its influence on literacy learning. C. Stone, E. Silliman, B. Ehren ve K. Appel (Yay. Haz.). *Handbook of language ve literacy: Development ve disorders* içinde (s. 271-301). New York: Guilford.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Turan, F. ve Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 8(1), 265-284.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vaughn, S., Bos, C. S. ve Schumm, J. S. (2003). *Teaching exceptional, diverse ve at risk students in the general education classroom*. New York: Pearson Education Inc.
- Vaughn, S. ve Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction, grades K-3*. Alexandria, VA: Association for Supervision ve Curriculum Development.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. ve Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology ve Psychiatry*, 45(1), 2-40.

- Wauters, L. N, VanBon, W. H. J. ve Tellings, A. J. M. (2006). Reading comprehension of dutch deaf children. *Reading ve Writing*, 19(1), 49-76.
- Yeo, S. (2008). *Relation between 1- Minute CBM reading aloud measure ve reading comprehension tests: a multilevel meta-analysis* (Doktora tezi, Minnesota niversitesi). https://conservancy.umn.edu/bitstream/hvele/11299/47844/Yeo_umn_0130E_10127.pdf?sequence=1 adresinden erişildi.
- Yıldırım, K. (2013). Fluency-based reading skills ve their relations with reading comprehension of Turkish elementary school Children. *International Journal of Academic Research*, 5(2), 134-139.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf oğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical For The Languages, Literature ve History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Young-Suk, K., Richard, W. ve Danielle, L. (2012). Developmental relations between reading fluency ve reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(1), 93-111.
- Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel farkındalık eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişildi.
- Zaretsky, E., Kraljevic, J. K., Core, C. ve Lencek, M. (2009). Literacy predictors ve early reading ve spelling skills as a factor of orthography: Cross-linguistic evidence. *Written Language ve Literacy*, 12(1), 52-81.