

**T. C.**  
**ORDU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FONOLOJİK  
FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE AKICI OKUMA BECERİLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YAZAR**  
**SEVİL ÖZKUL TÜRKERİ**

**DANIŞMAN**  
**DOÇ. DR. SÜLEYMAN ERKAM SULAK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORDU 2022**

## **ETİK BEYANI**

Enstitü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada; bütün bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, bu çalışmanın herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışma olarak sunmadığımı beyan ederim.

**Sevil ÖZKUL TÜRKERİ**

## ONAY SAYFASI

*Sevil ÖZKUL TÜRKERİ* tarafından hazırlanan “*İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Düzeyleri ile Akıcı Okuma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” başlıklı bu çalışma, **22.08.2022** tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

**Başkan** Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR  
Kırıkkale Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

**Üye** Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA  
Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

**Üye** Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK  
Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

## ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimine başladığım ilk günden itibaren desteklerini esirgemeyen, bilgi ve tecrübesiyle her zaman yanımda olan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'a sonsuz teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca emeği geçen bütün hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmamın istatistiksel veri analizleri hakkında yardımlarını esirgemeyen ve yanımda olan Arş. Gör. Dr. Özge TEZEL'e sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında yanımda olan, araştırmam boyunca da varlığıyla bana güç veren, disiplinli çalışması ile bana çok şey öğreten ve benim için bir kız kardeşten fazlası olan sevgili kuzenim Arş. Gör. Dr. Eda ÖZKUL'a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın her anında olduğu gibi yüksek lisans eğitimim boyunca da beni destekleyen, motive eden ve sevgisiyle güç veren, her zaman iyi ki dedirten hayat arkadaşım, canım eşim Alperen TÜRKERİ'ye bana verdiği tüm mutluluk ve çalışma azmi için sonsuz teşekkürler.

Hayatım boyunca yaptıkları fedakârlıklar ile eğitimime destek veren, her zaman yanımda olan ve sevgilerinden güç aldığım değerli annem ve babama şükran ve minnetlerimi sunarım.

**Sevil ÖZKUL TÜRKERİ**

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR .....	i
İÇİNDEKİLER .....	ii
ÖZET.....	v
ABSTRACT .....	vi
TABLolar .....	vii
ŞEKİLLER.....	viii
1. GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Durumu .....	1
1.2 Araştırmanın Amacı .....	7
1.3 Araştırmanın Önemi .....	8
1.4 Problem Cümlesi .....	9
1.4.1 Alt Problemler .....	9
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları .....	9
1.6 Araştırmanın Sayıtları .....	9
1.7 Tanımlar .....	10
2. KAVRAMSAL ÇERCEVE .....	11
2.1 İlkokulda Okuma Eğitimi .....	11
2.1.1 İlkokuma ve Yazma Eğitiminin Amaçları ve Önemi.....	11
2.1.2 İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri.....	12
2.1.2.1 Bireşim Yöntemi.....	13
2.1.2.2 Çözümleme Yöntemi .....	14
2.1.2.3 Karma Yöntem.....	16
2.1.2.3.1 Ses Temelli Okuma Yöntemi .....	16
2.1.3 Birinci Sınıf Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri.....	20
2.1.3.1 Bedensel Gelişim .....	23
2.1.3.2 Bilişsel Gelişim.....	24
2.1.3.3 Dil Gelişimi.....	25
2.1.3.4 Sosyal Gelişim Özellikleri.....	26
2.1.4 Okul Aile İşbirliğinin Okuma Yazma Öğretimindeki Önemi.....	26
2.2 Okuma .....	28
2.2.1 Akıcı Okuma .....	30
2.2.1.1 Doğruluk .....	31

2.2.1.2 Hız.....	31
2.2.1.3 Prozodi .....	32
2.2.2 Okuma Hataları .....	32
2.2.2.1 Atlama Hatası .....	33
2.2.2.2 Ekleme Hatası .....	33
2.2.2.3 Tekrar Hatası.....	33
2.2.2.4 Ters Çevirme Hatası .....	34
2.2.2.5 Telaffuz Hatası.....	34
2.2.2.6 Duraklama Hatası .....	34
2.2.3 Yazma .....	34
2.3 İlkokuma ve Yazma Eğitimini Etkileyen Unsurlar .....	35
2.3.1 Okulöncesi Okuma-Yazma Deneyimleri .....	35
2.3.2 Fonolojik Farkındalık.....	36
2.3.2.1 Türkçenin Fonolojik Özellikleri .....	38
2.3.2.2 Fonolojik Farkındalık Gelişim Aşamaları .....	39
2.4 Fonolojik Farkındalığın Geliştirilmesi .....	41
2.4.1 Ritim Çalışmaları .....	41
2.4.2 Drama Çalışmaları .....	42
2.4.3 Şarkı ve Şiir Çalışmaları .....	42
2.4.4 Tekerleme ve Bilmece Çalışmaları .....	42
2.5 Akıcı Okumanın Geliştirilmesi .....	43
2.5.1 Tekrarlı Okuma .....	44
2.5.2 Koro Okuma.....	44
2.5.3 Eko-Yankılı Okuma .....	45
2.5.4 Okuyucu Tiyatroları .....	45
2.5.5 Nörolojik Etki Modeli.....	45
2.6 Fonolojik Farkındalık ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişki.....	46
2.7 İlgili Araştırmalar .....	48
3. YÖNTEM.....	54
3.1 Araştırmanın Modeli .....	54
3.2 Çalışma Grubu.....	54
3.3 Veri Toplama Araçları.....	55
3.3.1 Fonolojik Farkındalık Ölçeği .....	55
3.3.2 Prozodik Okuma Ölçeği.....	56

3.3.3 Yanlış Analizi Envanteri:.....	57
3.3.4 Okuma Hızı Ölçeği .....	57
3.3.5 Okuma Metinleri .....	57
3.4 Veri Toplama Süreci .....	58
3.5 Verilerin Analizi.....	58
3.6 Araştırmanın Etiği .....	59
4. ARAşTIRMA BULGULARI .....	60
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	60
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	62
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	69
5. SONUÇ TARTIşMA VE ÖNERİLER.....	72
5.1 Sonuç ve Tartışma .....	72
5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	72
5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	74
5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	76
5.2 Öneriler.....	79
5.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	79
5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler .....	79
KAYNAKÇA .....	80
EKLER.....	101
ÖZGEÇMİş .....	131

## ÖZET

### İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FONOLOJİK FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE AKICI OKUMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin betimsel bir yaklaşımla incelenmesi ve belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen ve 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Ardahan Merkez ilçesinde öğrenim gören 30 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Fonolojik Farkındalık Ölçeği”, “Prozodik Okuma Ölçeği”, “Yanlış Analizi Envanteri” ve “Okuma Hızı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 26.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Betimleyici istatistiksel analizlerde ortalama, standart sapma, minimum, maksimum ve değer aralıkları kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren veriler bağımsız örneklem t-testi ve eşlenik t-testi, normal dağılım göstermeyen veriler Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıra sayılar testi ile analiz edilmiştir. Korelasyon analizinde ise normal dağılım gösteren verilerde Pearson korelasyon katsayısı, normal dağılım göstermeyen verilerde Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başındaki fonolojik farkındalık düzeyleri ile dönem sonundaki fonolojik farkındalık, okuma prozodisi, okuma doğruluğu ve okuma hızları değişkenleri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, fonolojik farkındalık değişkeninin, dönem başındaki okuma prozodisi ve doğruluğu ile yüksek düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Dönem sonundaki fonolojik farkındalığın diğer değişkenlerle ilişkisine bakıldığında, dönem başı ve sonu okuma doğruluğu ve dönem sonundaki okuma hızı arasında orta düzeyde bir ilişki mevcuttur.

**Anahtar Kelimeler:** *ilkokuma, fonolojik farkındalık, akıcı okuma, okuma eğitimi*



## ABSTRACT

### EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PHONOLOGICAL AWARENESS LEVELS and FLUENT READING SKILLS of PRIMARY SCHOOL 1st GRADE STUDENTS

The aim of this research is to examine the relationship between the phonological awareness levels of primary school first grade students and their fluent reading skills. In the study, a relational survey model was used to examine and determine the relationship between primary school first grade students' phonological awareness levels and fluent reading skills with a descriptive approach. The study group consists of 30 first-year primary school students selected by easily accessible sampling method and studying in the central district of Ardahan in the second half of the 2021-2022 academic year. "Phonological Awareness Scale", "Prosodic Reading Scale", "Mistake Analysis Inventory" and "Reading Speed Scale" were used as data collection tools.

The data obtained from the research were analyzed with the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 26.0 package program. Mean, standard deviation, minimum, maximum and ranges of values were used in descriptive statistical analyses. Normally distributed data were analyzed with independent sample t-test and paired t-test, and non-normally distributed data were analyzed with Mann-Whitney U test and Wilcoxon signed-rank test. In the correlation analysis, Pearson correlation coefficient was used for data showing normal distribution, and Spearman correlation coefficient was used for data not showing normal distribution. As a result of the research, there is a moderate degree of correlation between the phonological awareness levels of primary school first grade students at the beginning of the second semester and the variables of phonological awareness at the end of the semester, reading prosody at the end of the semester, reading accuracy at the end of the semester, and reading speed at the beginning and end of the semester. In addition, it is seen that this variable has a high degree correlation with reading prosody and accuracy at the beginning of the semester. Considering the relationship between phonological awareness at the end of the semester and other variables, there is a moderate degree correlation between the reading accuracy at the beginning and end of the semester and the reading speed at the end of the semester.

**Key Words:** *basic reading, phonological awareness, fluent reading, reading education*

## TABLÖLAR

<b>Tablo 2.1</b>	Dik Temel Yazı Harf Grupları .....	19
<b>Tablo 4.1</b>	Normallik Analizi.....	60
<b>Tablo 4.2</b>	Fonolojik Farkındalık Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	61
<b>Tablo 4.3</b>	Yanlış Analizi Envanteri Ölçeği ile Okuma Doğruluğuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	63
<b>Tablo 4.4</b>	Okuma Hızı Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	65
<b>Tablo 4.5</b>	Prozodik Okuma Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	67
<b>Tablo 4.6</b>	Ölçek puanlarının korelasyon analizi.....	69

## ŞEKİLLER

<b>Şekil 2.1.</b>	Akıcı Okuma Bileşenleri.....	31
<b>Şekil 4.1.</b>	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Başı Fonolojik Farkındalık Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri.....	61
<b>Şekil 4.2.</b>	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu Fonolojik Farkındalık Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri.....	62
<b>Şekil 4.3.</b>	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Başı Yanlış Analizi Envanteri Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri.....	64
<b>Şekil 4.4.</b>	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu Yanlış Analizi Envanteri Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri.....	64
<b>Şekil 4.5.</b>	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Başı Okuma Hızı Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri.....	66
<b>Şekil 4.6.</b>	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu Okuma Hızı Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri.....	66
<b>Şekil 4.7.</b>	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Başındaki Prozodik Okuma Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri.....	68
<b>Şekil 4.8.</b>	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonundaki Prozodik Okuma Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri.....	68

# 1. GİRİŞ

## 1.1 Problem Durumu

Bireyler hayatı anlamlandırabilmek ve yaşamlarına yön verebilmek için temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma eylemlerini gerçekleştirmektedir. Bu beceriler aracılığıyla toplumun bir parçası haline gelir ve toplumun diğer üyeleri ile iletişim kurarlar. Temel dil becerilerinden okuma becerisini kazanabilmek bireyin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmesi için önemli bir adımı temsil etmektedir. Okuma becerisinin nasıl gerçekleştiği, önemi ve nasıl geliştirilebileceği üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar okumanın birçok boyutunu ve önemini ortaya koymaktadır.

Okuma, okuyanın ön bilgilerini kullanarak yazan kişi ile etkileşim halinde bulunduğu, okuduklarını zihinsel süreçlerden geçirerek kendi anlamını inşa ettiği bilişsel bir süreçtir (Akyol, 2018). Bilgiyi yapılandırma ve anlam kurma süreci olarak tanımlanan okuma faaliyeti sırasında birey etkin bir rol üstlenmelidir (Epçaçan, 2008). Ayrıca görme, seslendirme, anlamlandırma gibi duyuların ve zihnin beraber işe koşulduğu karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2018). İyi bir okuyucu göz, zihin ve ses organlarını eşgüdümlü olarak kullanabilmektedir (Göçer, 2019).

Okuma sürecinde okuyucu, biyolojik, psikolojik ve fizyolojik durumunu bütünsel olarak aktif bir zihinsel eyleme dönüştürerek anlam kurar (Epçaçan, 2008). Tüm bunların sonucu olarak bireyler farklı bakış açıları ve kendine özgü anlamlar ortaya koymaktadır (Kuşdemir ve Güneş, 2014). Okuma; ilkökul birinci sınıftan başlayarak bireylerin hayat boyu sürdürdüğü bir öğrenme aracıdır (Epçaçan, 2018). Okumanın gerçekleşmesi için okuyucu tarafından kelimenin tanınması, ön bilgi ve yaşantılarla anlamın kurulması ve yeterli okuma hızına sahip olunması gerekmektedir (Çelenk, 2003; Ateş, 2008; Akyol, 2018). Bu gerekliliklerin yanı sıra okuma becerisinin gelişmesi için belirli bir hazırbulunuşluk seviyesine sahip olunması ve okumada sürekliliğin sağlanması gerekmektedir (Güneyli, 2003; Ceran, 2015). Çünkü okuma ve anlama becerilerini sürekli olarak kullanmayan bireyler hayat boyu her alanda diğer bireylerin gerisinde kalmaktadır. Bu nedenle ilkökul birinci sınıftan itibaren okuma bilinci yüksek, düşünen, anlayan ve sorgulayan bireyler yetiştirilmelidir (Karaarslan, 2015).

Okuyucu, okuma eylemini farklı istek, ihtiyaç veya amaçlar doğrultusunda gerçekleştirebilir. Bilgili ve kültürlü olmak, hayal dünyasını geliştirmek, zevk almak, içinde bulunduğu topluma kendini doğru ifade edebilmek ve akademik gelişimlerine katkı sağlayabilmek bireyi okumaya yönlendiren sebeplerden bazılarıdır (Güneş ve Sidekli, 2018; Başbuğ ve Kızılgın, 2020). Okuma bu sebeplerin hangisinden ötürü yapılırsa yapılsın okumanın nihai hedefi anlamının gerçekleşmesidir (Pilten, 2007; Epçaçan, 2008; İnce, 2012; Karaarslan, 2015; Güneş ve Sidekli, 2018; Akyol, 2018; İter, 2018). Okuduğunu anlamak için okuyucu tarafından kelimelerin anlamlarını fark edebilmek tek başına yeterli değildir. Okuyucu okuduğu metni kendi yaşantılarıyla ilişkilendirebilmeli, bilgiyi yapılandırarak sonuçlar çıkarabilmeli ve sorular sorabilmelidir (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2011).

Okuduğunu anlama becerisi anlam çıkarma, anlamı düşünce süreçlerinden geçirme, sebep ve sonuç ilişkisi kurma ve değerlendirmeler yapabilmeyi içinde bulundurur (Balcı, 2016). Anlama becerisi yalnızca Türkçe dersini değil diğer tüm derslerdeki başarıyı da doğrudan etkilemektedir (Göçer, 2019). Okuduğunu anlama okuyucu, metin ve ortam olmak üzere üç bileşene bağlanmıştır. Okuduğunu anlama sırasında okuyucuda dikkat, bellek, yürütücü işlevler, planlama ve düşünme gibi zihinsel süreçler etkileşime girer ve okuyucuya ait anlama modelinin ortaya çıkarılmasını sağlar. Her okuyucunun anlama modeli parmak izi gibi kendine özgüdür (Güneş, 2021).

Çocuğun sahip olduğu zengin ön bilgi birikimi, aktif bir şekilde kullanacağı düşünme, anlama, sorgulama ve iletişim kurma becerilerini kullanarak birçok anlama modeli geliştirmesine yol açacak ve dünyayı daha doğru anlamlandırmasını sağlayacaktır (Güneş, 2021). Okuduğunu anlama yalnızca metnin anlaşılması ile sınırlı değildir. Geniş anlamda bireyin öğrenmeyi gerçekleştirmesi, eğitimde başarı göstermesi ve sosyal hayata uyum göstermesi için gerekli olan bir beceridir. Bireyin okuduğunu anlayabilmesi için okuduklarının anlamlarını kendi zihinsel modelini oluşturduktan sonra anlamlı bir bütün haline getirmesi gerekmektedir (Oakhill, Cain ve Elbro, 2014). İyi bir okuyucu, okuma sürecinde her an kendisini kontrol eder, kendisine sorular yönelterek çıkarımlarda bulunur ve görsel imajlar oluşturarak anlamayı gerçekleştirir (Akyol, 2013). Okuduğunu anlama üç bileşene bağlanmıştır. Bunlar; okuyucunun metne dair farkındalığı, okuyucunun

okuduklarının üst bilişsel değerlendirmesini yapabilmesi ve okuyucunun kelime bilgisidir (Sulak, 2018).

Okuma becerisi kelime bilgisi, akıcı okuma ve anlama olmak üzere üç boyutta değerlendirilmelidir (Durukan ve Arslan, 2018). Okuma eyleminin anlama ile sonuçlanması için gerekli koşullardan birisi de akıcı okumanın gerçekleşmesidir (Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013). Akıcı okuma becerisine sahip bir okuyucu; vurgu ve tonlamalara dikkat eder, okuma hataları ve geriye dönüşler yapmaz, uygun hız ve ahenkle okuma yapar (Akyol, 2018). Çünkü okuma hataları yapan okuyucular, kelimeleri tanıyamaz, sık sık geri dönüşler yapar, duyulabilir bir ses yüksekliğine sahip değildir, harf-hece ve kelimeleri atlayarak veya tekrar ederek okuyabilir (Güneş ve Sidekli, 2018). Akıcı okuma becerisi, ilkokul birinci sınıfa başladığı andan itibaren bireye sistematik bir eğitimle kazandırılmaya başlanmaktadır. Bunun sebebi akıcı okuma becerisinin kendiliğinden gelişen bir beceri olmamasıdır (Başbuğ, 2021). Akıcı okuma, öğrencilere ses ve kelimelere takılmayıp anlam üzerine düşünmesine daha fazla fırsat yaratarak verilmek istenen mesajı almasına yardımcı olur (Kuder ve Hasit, 2002, Akt., Johnson, 2017).

İyi ve keyif veren okumanın ön koşullarından birisi akıcı okumadır. Akıcı okuma becerisine sahip okuyucular, zayıf okuyuculara göre daha hızlı okur ve okuma içeriğinden daha fazla bilgi edinirler (Li, Nes ve Oneonta, 2001). Okuma üzerine yapılan araştırmalar ilk yıllarında otomatiklik kavramını akıcı okumayı temsil edecek şekilde kullanmışlardır ancak otomatiklik kelimenin hızlıca tanınıp geçilmesiyle akıcı okumanın anlamayı da içinde barındırmasından dolayı otomatiklikten daha fazlasıdır. Akıcı okuma birbirinin ön koşulu olan üç bileşenden meydana gelir. Bunlar; doğruluk, hız ve prozodi olarak sıralanmaktadır (Başbuğ, 2021). Bireyin kelimeyi tanıması ve ayırt etme becerisine doğruluk denir (Özenç, 2020). Doğruluk, akıcı okumanın ilk basamağıdır çünkü kelimenin doğru olarak seslendirilememesi anlamının da gerçekleşmemesine neden olmaktadır (Akyol, 2019). Akıcı okumanın bileşenlerinden hız kavramı otomatiklik kavramı ile bir bütündür. Çünkü kelime tanıma otomatikliği okuma hızı ile değerlendirilmektedir (Özenç, 2019). Okuma hızı ve kelime tanımanın otomatikleşmesi anlamayı destekler (Sulak, 2018).

Öğrenciler birinci sınıfa başladıklarında ilk olarak sesleri tanırlar. Ses öğretiminden sonra en az iki hafta boyunca öğretmen rehberliğiyle öğrencilerin

bireysel farklılıkları dikkate alınarak akıcı okuma çalışması yaptırılması gerekmektedir (Durukan ve Arslan, 2018). Çünkü akıcı okumanın gelişmesinde öğretmenin model olması ve sesli okuma yaptırmasının önemi büyüktür. Bu nedenle ilkokulun ilk yıllarında öğrencilere sesli okuma yaptırılmaya özen gösterilmelidir. Akıcı okuma ile anlama bir bütünü temsil eder. Eğer öğrenci okuduğunu anlamadan hızlı okuma yapıyorsa yapılan şey metnin seslendirilmesinden ibarettir (Yılmaz, 2021). Dolayısıyla öncelikli olarak akıcı okuma becerileri kazandırılmalıdır sonrasında ise hızlı okuma çalışmalarına yer verilmelidir. Öğrenciler ilkokula başladığı andan itibaren akıcı okuma çalışmalarına yer verilmelidir. Temel düzeyde okuma yazma öğretimi sonrasında da akıcı okuma çalışmaları yoğunlaştırılmalıdır. İlkokuma yazma öğretimi “Ses Esaslı Yöntem” ile yürütülmektedir. Bu yöntem ile yapılan ilkokuma ve yazma öğretiminin temeli seslere dayanmaktadır. Bu bağlamda ilkokuma yazma için gerekli olan beceriler arasında ses bilinci yer almaktadır (Güneş, 2019). Çünkü ilkokuma yazma öğreniminde okuma yazma çalışmalarına seslerle başlanmaktadır. Sesin tanınması ve seslerle işlemler yapabilme yeteneği fonolojik farkındalık kavramı ile temsil edilmektedir. Bütünden parçaya doğru bir yol izlendiğinde akıcı okuma becerisi bizi fonolojik farkındalık gelişiminin önemine götürmektedir.

Fonoloji; seslerin özelliklerini, sıralanışını ve hecelerin biçimi ile ilgili yapıların fark edilebilmesini, yeniden düzenlenebilmesini inceleyen dilin alt bölümüdür (Balo, 2020). Dilde tek başına anlam ifade etmeyen ama anlam bakımından değişmeye neden olan en küçük birimlere ise fonem denir (Turan ve Gündüz, 2020). Fonolojik farkındalık kavramı ise dili meydana getiren ses, hece ve kelimeleri sınıflayabilme ve düzenleme becerisidir (Aktan, 1996). Çocuğun fonolojik gelişimi konuşmaya başladığı andan itibaren kendiliğinden süregelen ve farkında olmadan kazanılan bir beceridir (Biçer, 2020). Fonolojik farkındalık ise çocuğun sesbirimlerindeki sesleri fark edebilmesini ve yeniden düzenleyebilmesini ifade etmektedir (Erdoğan, 2009).

İlkokulda fonolojik farkındalık düzeyleri düşük olan öğrencilerin, kelimelerin ses yapılarının farkında olan ve ses yapılarında değişiklikler yapabilen öğrencilere göre okuma becerilerinde daha başarısız oldukları görülmüştür (Parpuçu ve Dinç, 2019). Dili analiz edebilme yeteneği olarak adlandırılan fonolojik farkındalık becerisi, çocuğun ilerdeki okuma başarısı üzerinde önemli bir işaret olduğu yapılan

araştırmalar ile desteklenmektedir (Acarlar, 1995; Aktan, 1996; Akbey, 2016; Erdoğan, 2009; Bacı, 2016; Dinler, 2018). Türkçe'nin dil özelliklerine göre fonolojik farkındalık dört gelişim aşamasından oluşmaktadır (Parpucu ve Din, 2019). Bunlar: kelime, uyak, hece ve fonem aşamalarıdır. Fonolojik farkındalık görevleri cümleyi sözcüklerine ayırma, kelimeyi hecelerine ayırma, heceleri seslerine ayırma, ilk ses farkındalığı, son ses farkındalığı, kelimelerden sesler çıkarıldığında veya eklendiğinde yeni kelimelerin oluşabileceği fark edebilme gibi becerileri kapsamaktadır (Chard ve Dickson, 1999; Hempenstall, 2003; Rubba, 2004). Erdoğan (2009), fonolojik farkındalık gelişiminin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Fonolojik farkındalık becerileri erken çocukluk döneminde oluşmaya başlar.
- İlerideki okuma becerilerinin güçlü bir yordayıcısıdır.
- Planlı eğitim etkinlikleri ile geliştirebilir becerilerdir.
- Okuma becerilerinde yetersizlik yaşayan çocuklar için okuma sorunlarının belirleyicilerinden birisidir.

Fonolojik farkındalık gelişimi bütünden parçaya doğru bir gelişim gösterir. Bu nedenle fonolojik farkındalık eğitiminde ve ölçülmesinde gelişim aşamalarına dikkat edilerek bir yol izlenmesi gerekmektedir (McBride-Chang, 1995; Blachman, 2000; Anthony ve Francis, 2005; Schuele ve Boudreau, 2008). Fonolojik farkındalık becerileri, basit, orta ve üst düzey olmak üzere üç farklı gelişim aşamasına ardından da bu aşamalara uygun gelişim görevlerine bölünmüştür (Chard ve Dickson, 1999). Fonolojik farkındalık becerilerini daha az karmaşıktan karmaşığa doğru aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Uyak ve aliterasyonun farkına varma
- Aynı fonem ile başlayan sözcükleri eşleştirme
- Cümleleri sözcüklerine ayırma ve sözcüklerin yerlerini değiştirme
- Sözcükleri hecelerine ayırma ve hecelerin yerlerini değiştirme
- Kelime içindeki fonemleri ayırma
- Kelimelere fonem ekleme ve çıkarma yaparak yeni hece ve kelimeler oluşturabilme (Smith ve Tager-Flushberg 1982; Stahl ve Murray, 1994; Torgesen ve Bryant, 1994; Wagner vd., 1994; Rosner, 1999; Gillon, 2004).



Okuma yazma öğretimi sırasında çocukların fonolojik farkındalık becerilerini desteklemek için çocuklara uyak ve aliterasyonu fark edebilecekleri şarkı, şiir ve tekerlemeler öğretilerek dersler planlanabilir. Sözcük, hece ve fonem farkındalığı için oyunlar kurulabilir (Erdoğan, 2009).

İlkokul birinci sınıfta okuma becerisini kazandırmaya çalışan bir öğretmen için çocuğun okuma becerisiyle ilgili gerekli başarıyı göstermesi birçok nedene bağlıdır (Süel, 2011). Bunlardan bir tanesi akıcı okuma becerisidir. Akıcı okuma becerisinin oluşum ve gelişim sürecini etkileyen ön koşullar arasında fonolojik farkındalık yer almaktadır. Çünkü okuma eğitiminin ilk basamağını fonolojik farkındalık gelişimi oluşturmaktadır dolayısıyla öğrencilerin ses farkındalığı düzeyleri akıcı okuma becerisinin ön koşulu niteliğindedir (Tankersley, 2005). Yapılan araştırmalarda fonolojik farkındalık gelişiminin okuma becerileri üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Mann, 1986; Ball ve Blachman, 1991; Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2007; VanBoden, 2007; Erdoğan, 2009).

Lerikkanen vd. (2004), birinci sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada okuma becerileriyle fonolojik farkındalık becerilerinin aynı yönde anlamlı ilişki gösterdiğini söylemişlerdir. Ayrıca yapılan çalışma ile birinci sınıfın başındaki ölçümlerde elde edilen fonolojik farkındalık seviyelerinin birinci sınıfın sonundaki okuma başarısını yordadığı görülmüştür. Akbey'in (2016) Down sendromlu (DS) bireylerle yaptığı çalışmada, DS'li bireylerin fonolojik farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. DS'li bireylerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Blachman (2000) birinci ve ikinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, fonolojik farkındalık eğitimi alan öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin fonolojik farkındalık etkinliklerine katılmayan öğrencilere göre daha üst seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışma ile ilkokula başlayan öğrencilerin okuma becerileri ile fonolojik farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelemiş ve okuma öğrenmeden önce yüksek düzeyde fonolojik farkındalığa sahip öğrencilerin okuma öğrendikten sonra okumada daha yüksek başarıya sahip olduğu görülmüştür (Carroll, Snowling, Stevenson ve Hulme, 2003). Yapılan araştırmalar okuma becerisi ile fonolojik farkındalık becerisi arasındaki ilişki incelenmiş ve hangi becerinin diğeri üzerinde etkiye sahip olduğu tartışılmıştır. İki becerinin karşılıklı ilişki içerisinde bir gelişime sahip olduğu şeklinde görüşler alanyazında yer

almaktadır (Stahl ve Murray, 1994; Davidson ve Jenkins, 1994; Chard ve Dickson, 1999; Blachman, 2000). İlkokul birinci sınıfın ilk döneminde öğrencilere ses öğretimi ve temel okuma yazma öğrenimleri gerçekleştirilmektedir. İlkokul birinci sınıfın ikinci döneminde ise öğrencilerin birçoğu okuma becerilerinde ilerler ve basit düzeyde akıcı okuma becerilerine sahip olurlar. Bu nedenle fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerilerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi fonolojik farkındalık ile çocuğun akıcı okuma becerisinin doğrudan veya dolaylı olarak birbirini etkileyip etkilemediğinin ortaya konulması açısından bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlkokul birinci sınıfta öğrenciler için okuma yalnızca ses sembollerinin seslendirilmesi ile sınırlı değildir. Bu doğrultuda öğrencilerin akıcı okuma becerisini kazanmış hale gelmesi ilkokul birinci sınıfın hedeflerinden birisidir (MEB, 2019). Akıcı okuma becerisi üç bileşenin bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Bunlar kelime doğruluğu, hız ve prozodi olarak sıralanmaktadır (Baştuğ, 2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma seviyesine ulaşmalarını sağlamak için akıcı okuma becerisi üzerinde etkili değişkenleri tespit etmenin ve bu değişkenlerin birbiri ile olan ilişkisini ortaya koymanın okuma hedeflerini gerçekleştirmede etkisinin olacağı düşünülmektedir.

İlkokul birinci sınıfa başlayan bir çocuğun okuma yazma öğrenmesini etkileyen faktörler arasında erken çocukluk döneminde kazandığı yeterlilikler de söz konusudur. Sulak (2019), okumanın ön koşullarından birisinin fonolojik farkındalık olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerisi arasındaki ilişkinin ortaya konması süreç hakkında daha fazla bilgi sahibi olmamızı sağlayacaktır.

Bu araştırma ile ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeylerinin akıcı okumanın tüm bileşenleri (doğruluk, hız ve prozodi) ile ilişkisini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Fonolojik farkındalık ve akıcı okuma becerilerinin gelişim süreçlerini eş zamanlı olarak takip etmek fonolojik farkındalık

ve akıcı okuma arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması için önemli olduğu düşünülmektedir.

### 1.3 Araştırmanın Önemi

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri üzerinde etkili bileşenler ve değişkenler eğitim bilimleri alanında sıklıkla araştırılan konular arasında yer almıştır. İyi bir okuma yazma eğitimi çocuğun gelecek yaşamı için yapılacak en etkili yatırımlar arasında yerini almaktadır (Akyol, 2008). Ülkemizde okuma yazma eğitiminde “Ses Esaslı Yöntem” kullanılmaktadır. Ses esaslı okuma yazma yönteminde ilk olarak öğrencilerin sesi hissetmesi ve ayırt edip tanıması gerekmektedir (MEB, 2019). Dolayısıyla öğrencilerde ses bilincinin oluşması okuma yazma öğrenimi için ön koşul olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle çocukların fonolojik farkındalık gelişimlerinin takip edilmesi ve okuma yazma için gerekli seviyeye getirilmesi başarılı bir okuma yazma eğitiminin gerekleri arasında yer almaktadır. Alanyazın incelendiğinde fonolojik farkındalık çalışmalarının özellikle okulöncesi dönemi kapsadığı ve okulöncesi dönem fonolojik farkındalık seviyelerinin ileri dönemdeki okuma yazma becerisi etkisine yoğunlaştığı görülmektedir (Lundberg, Frost ve Petersen, 1988; Bryant, MacLean, Bradley ve Crossland, 1990; Aktan, 1996; Carroll, Snowling, Stevenson ve Hulme 2003; Martins ve Pennington, 2004; Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan; Craig, 2006; Yeh ve Connell, 2008; Parpuçcu, 2016). Ayrıca fonolojik farkındalık ve okuma becerilerini konu alan çalışmalar incelendiğinde iki kavram arasında önemli bir ilişki olduğunu ifade edilmektedir (Stahl ve Murray, 1994; Rubba, 2004; Erdoğan, 2009; Turan ve Akoğlu, 2011; Bayraktar ve Temel, 2014; Akbey, 2016).

Yukarıda bahsedilen alanyazın çalışmalarında, birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmayı temel düzeyde öğrendikten sonra fonolojik farkındalıkları ile akıcı okuma becerilerini ilişkiyi inceleyen bir çalışmanın yer almadığı görülmektedir. Ses Esaslı Yöntem ile yürütülen ilkokuma ve yazma eğitimi için fonolojik farkındalığın sürecin temel bileşenlerinden biri olduğu söylenebilir. Bu nedenle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, doğrudan veya dolaylı olarak birbirini etkileyip etkilemediğinin ortaya konulması gerekmektedir. Eldeki çalışma doğrultusunda ilkokul birinci sınıfın ikinci döneminde öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile fonolojik farkındalık gelişimlerinin eş zamanlı olarak izlenmesi ve

aralarındaki ilişkinin ortaya konması ile ilkokuma yazma sürecinde fonolojik farkındalık düzeylerinin etkisinin belirlenmesine yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulgularla temel düzeyde ilkokuma ve yazma eğitiminin sonrasında fonolojik farkındalık gelişim düzeylerinin akıcı okuma becerileri çalışmalarında nasıl bir etkisinin olacağı konusunda araştırmacılar ve uygulayıcılara veri sağlayacağı öngörülmektedir.

#### **1.4 Problem Cümlesi**

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

##### **1.4.1 Alt Problemler**

1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başında ve sonunda fonolojik farkındalık düzeyleri nedir?
2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başında ve sonunda akıcı okuma bileşenlerinden;
  - a. Okuma doğruluğu
  - b. Okuma hızı
  - c. Okuma prozodisi düzeyleri nedir?
3. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başında ve sonunda fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri (doğruluk, hız ve prozodi) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### **1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Bu çalışma 2021- 2022 eğitim-öğretim yılı Ardahan Merkez ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 30 öğrenciyle sınırlandırılmıştır.
- Araştırma ilkokul birinci sınıfın ikinci dönemi ile sınırlandırılmıştır.
- Çalışma ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık ve akıcı okuma becerileri ile sınırlıdır.

#### **1.6 Araştırmanın Sayıltıları**

- Araştırmanın yürütülmesi sürecinde kontrol edilemeyen değişkenlerin çalışma grubu üzerindeki etkileri benzerdir.

- Öğrenciler veri toplama araçlarındaki maddelere gerçeği yansıtan cevaplar vermişlerdir.
- Araştırmayı yürüten uygulayıcılar çalışma grubundaki öğrencilere karşı yansız davranmıştır.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ve akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için kullanılan veri toplama araçları yeterlidir.

## 1.7 Tanımlar

**Fonem:** Dildeki tek başına anlam ifade etmeyen ama anlam bakımında değişmeye neden olan en küçük birimlere fonem denir (Turan ve Gündüz, 2020).

**Fonoloji:** Seslerin özelliklerini, sıralanışını ve hecelerin biçimi ile ilgili yapıların fark edilmesini, yeniden düzenlenebilmesini inceleyen dilin alt bölümüdür (Balo, 2020).

**Fonolojik Farkındalık (Sesbilgisel Farkındalık):** Bir dile ait ses birimlerini algılayabilme ve ses birimleri ile zihinsel işlemler yürütebilme yeteneğidir (Aktan, 1996).

**Akıcı Okuma:** Okuma esnasında uygun hız ve tonlama ile gereksiz tekrarlar yapmadan, noktala işaretlerine dikkat ederek yapılan okuma becerisidir. Akıcı okuma hız, kelime doğruluğu ve prozodinin bir araya gelmesi ile ortaya çıkmaktadır. Akıcı okuma, anlam bütünlüğünü koruyarak konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2018).

**Okuma Hatası:** Sesli veya sessiz okuma esnasında fiziksel veya anlamsal olarak karşılaşılan sorunlardır (Taşkaya, 2019).

**Prozodi:** Okuma ve konuşma esnasında yapılan vurgu, duraksama ve ritimsel tonlamalar içeren seslendirmeler aracılığıyla okuyucu ve dinleyicinin iletiyi anlamlandırmasını kolaylaştırmaktadır (Kuhn vd., 2010).

**Okuma Hızı:** Okuyucunun okuma esnasında kelime tanımada otomatikleşme hızıdır (Hudson, 2005).

**Sesli Okuma:** Görme organı aracılığıyla algılanan sözcüklerin konuşma organları aracılığıyla seslendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2007).

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1 İlkokulda Okuma Eğitimi

#### 2.1.1 İlkokuma ve Yazma Eğitiminin Amaçları ve Önemi

İlkokul kavramı incelendiğinde zaman içerisinde değişimlere uğradığı görülmektedir. Bu kavram çağın meydana getirdiği değişim ve gelişimlerle beraber çocukların edinmesi gereken yeterlilikler doğrultusunda yeni anlamlar kazanabilmektedir. İlkokul eğitimi ile çocuklara genel bilgi ve becerilerin kazandırılması ve bu bilgi ve becerileri yaşamlarının sonraki basamaklarında kullanmaları hedeflenmektedir (Güneş, 2021). Hayat boyu devam eden okuma ve yazma serüveninin ilk adımı ilkokuma ve yazma eğitimi olarak ilkokul birinci sınıfta atılmaktadır. Bu nedenle ilkokuma ve yazmaya hazırlık sürecinden itibaren sistemli bir plan doğrultusunda eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

İlkokuma ve yazma öğretimine hazırlık süreci, öğretmen, öğrenci ve veli olmak üzere her bir katılımcı için ayrı planlanması ve bir bütün olarak yürütülmesi gereken eylemler ve beceriler içeren bir süreçtir (Sağırlı, 2019). İlkokuma yazma eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi için paydaşların bu sürecin öneminin bilincinde olması ve özverili bir şekilde işe koşulması önem arz etmektedir.

İlkokuma ve yazma eğitimi olmazsa olmaz üç temel unsura bağlanmıştır. Bunlar; dil, öğretmen ve öğrencidir (Güneş, 2019). Dil, kazanılan bilgi ve becerileri temsil ederken öğretmen ise dili, bilgi ve becerileri öğrencilere kazandıran unsur olarak yerini almaktadır. İlkokuma ve yazma eğitiminin temel hedefi, çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren çevre ve ailesinin katkısıyla geliştirdiği dinleme ve konuşma becerilerinin desteği ile okuma ve yazma becerilerini kazandırabilmektir (Çelenk, 2019). Birey kazandığı dört temel dil becerisinin yardımıyla hayatını kolaylaştıracak ve yaşam kalitesini arttıracak öğrenmeleri gerçekleştirmektedir (Göçer, 2016). Bu doğrultuda ilkokuma ve yazma öğretiminin amaçlarını yalnızca çocukların okuma yazma becerilerini kazanmaları olarak sınırlandırmamız mümkün değildir. Çünkü öğrencilerden bu becerileri bir anahtar olarak kullanarak gelişim seviyeleri ve çağın gerekleri doğrultusunda üst düzey düşünme becerileri geliştirerek hayat boyu bu becerileri kullanmaları beklenmektedir (Sağırlı, 2019). MEB (2019), ilkokuma ve yazma öğretimi programı ile öğrencilerin bireysel farkındalık ve ahlaki bütünlük doğrultusunda kendine güvenen, öz düzen becerisine

sahip ve günlük hayat ihtiyaçlarını karşılayacağı seviyede akıl yürütme ve insani becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Yapılan alan taramasında (Çelenk, 2019; Göçer, 2019; Güneş, 2019; Akyol, 2020) ilkokuma ve yazma öğretiminin genel ve özel amaçlarının aşağıdaki gibi sıralandığı görülmüştür:

- Seviyesine uygun metinleri uygun hızda ve anlayarak okuyabilme
- Duygu veya düşüncelerini iletme istediği şekilde yazılı ve sözlü olarak aktarabilme
- Kurallarına uygun akıcı bir yazı yazabilme

## 2.1.2 İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri

Okuma yazma öğretimi yapılırken zaman içerisinde pek çok farklı yöntem geliştirilmiş ve uygulamaya konmuştur. Ülkemizde 1936 yılına kadar ses yöntemi ile okuma yazma öğretimi uygulamaya konulmuştur. Ses, hece gibi küçük birimlerden başlayarak cümle ve metinlerin okunması gerçekleştirilmekteydi. Gestalt Psikolojisinin etkisi ve okuma yazma öğretimi üzerine yapılan çalışmalar ile birlikte cümle ve kelimelerden başlayarak bütünden parçaya giden bir yol izlenmesi ile birlikte 1936-2005 yılları arasında okuma yazma öğretimi “cümle yöntemi” kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Sulak, 2018). 2005 yılından itibaren ise yeniden parçadan bütüne giden bir anlayış benimsenerek “ses temelli cümle yöntemi” kullanılmaya başlamıştır (Göçer, 2016). 2017 yılında yapılan yeni düzenlemeler ile yine ses esasına dayalı bir anlayışla okuma yazma öğretiminde “ses esaslı yöntem” kullanılmaya devam edilmektedir (MEB, 2019).

Bir dil için en uygun okuma yazma öğretim yöntemi belirlenirken dilin yapısal özellikleri, yazı biçimi, öğrencilerin gelişim özellikleri, bilimsel çalışmalar ve örnekler göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir (Güneş, 2000). Yapılan çalışmalar ışığında hangi yöntemin daha etkili olduğunun tespit edilmesi eğitim uygulamaları için yol gösterici bir ışık niteliği taşımaktadır. Akyol (2007) çalışmasında, ilkokul birinci kademe öğrencileri için bireşim yöntemlerinin daha faydalı olduğunu ve ikinci kademe için ise çözümlenme yöntemlerinin fayda sağladığını söylemektedir. Bu bağlamda, ilkokuma ve yazma yöntemi seçilirken ölçütlerin göz önünde bulundurulması ve yöntemlerin her dil ve birey için aynı düzeyde fayda sağlamayacağı unutulmamalıdır. Ses ve cümle temelli yöntemlerin yanında her iki yöntemde bir arada kullanıldığı okuma yazma öğretim

uygulamaları karma yöntemler olarak adlandırılmıştır. Yapılan çalışmalar ile okuma yazma öğretim yöntemlerinin avantaj ve dezavantajları araştırılmış ve en uygun olan yöntem bulunmaya çalışılmıştır (Güneş, 2019). Dünyadaki diğer ülkeler gibi bizim ülkemizde ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılacak olan yöntem bilimsel araştırmalar ışığında tartışılmakta ve güncellenmektedir (Şahin, 2019). Okuma yazma öğretim yöntemleri bireşim, çözümlleme ve karma yöntemler olarak üç ana başlık altında toplanmaktadır (Çelenk, 2007). Bu yöntemler aşağıda açıklanmaktadır.

### **2.1.2.1 Bireşim Yöntemi**

Bireşim yöntemleri dilin en küçük birimleri olan harf ve seslerden başlayarak daha büyük birimlerin meydana getirildiği ve okunup yazıldığı yöntemleri içerir. Bireşim yöntemleri alfabe, ses (fonetik), hece ve kelime olmak üzere dört yöntemi içermektedir (Güneş, 2019). Bu yöntemlerde parçadan bütüne doğru ilerleyen bir yol izlenmektedir.

Alfabe yönteminde okumanın ilk basamağı alfabetik sıra ile harflerin tanınmasıdır. Harflerin öğrenciler tarafından kavramasından sonra sesli ve sessiz harfler bir araya getirilerek hece ve kelimeler meydana getirilir. Kelimeler ile cümle ve metinler oluşturularak okuma yazma öğretimi yapılır. Bu yöntemin temelinde harf olduğu için öğrenci kelimeyi okumayı bitirdikten sonra anlamak için tekrar tekrar okuyabilmektedir (Şahin, 2019). Bu nedenle öğrenci harflere odaklandığı için kelimenin anlamından uzaklaşabilmekte ve okuduğunu anlamada güçlük çekebilmektedir.

Ses yöntemi fonetik yöntem olarak da adlandırılmaktadır. Bu yöntem de ünlü ve ünsüz sesler gruplara ayrılarak öğrencilere verilir ve hemen hece ve kelime oluşturmaları sağlanır. Bu yöntemin alfabe yönteminden farkı öğrencilerin alfabedeki bütün sesleri öğrenmeden önce okuma ve yazma çalışmalarına başlamalarıdır (Şahin, 2019). Dolayısıyla öğrenciler birkaç ses öğrendikten hemen sonra anlamlı hece ve kelimelerle karşılaşabilmektedir. Böylece öğrenciler için anlamı yakalamaları daha kolay olabilmektedir.

Hece yöntemi ile okuma yazma öğretimi yapılırken öğrencilerin ilk olarak bir sesli ve bir sessiz harften oluşan basit heceleri kavramaları sağlanmaktadır. Giderek hecelerin harf sayısı artırılır ve öğrencilerin öğrendiği hecelere kelimeler



oluşturmaları ve okumaları istenmektedir (Güneş, 2019). Öğrenciler oluşturdukları kelimelerle cümleler ve metinler oluşturarak okuma yazma eğitimine devam etmektedirler. Diğer yöntemlerde olduğu gibi hece yönteminde de dilin yapısının bu okuma yazma öğretim modeli için uygun olması gerekmektedir.

Kelime yöntemi bak-söyle yöntemi olarak da adlandırılmaktadır. Bu yöntem uygulanırken öğrenci için basit ve anlam ifade eden kelimeler resimleri ile eşleştirilerek öğrencilere verilir. Öğrenciler tarafından öğrenilen kelimeler ile cümle ve metinler oluşturulur. Bu yöntemle dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan birisi öğretilen kelimelerin öğrencilerin tanıdığı somut varlıklara ait olması gerektiğidir (Güneş, 2019). Çünkü öğrencilerin tanıdığı ve bildiği somut varlıklar ile okuma çalışmaları yapması zihinsel canlandırma yapmalarını kolaylaştıracak ve bilgiyi yapılandırmasını sağlayacaktır.

Bireşim yöntemine getirilen eleştiriler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Çelenk, 2019):

- Basit hece yapısına sahip olan diller için uygundur.
- Yetişkinlerin düşünce yapısına daha uygundur.
- Çocuk okuma esnasında anlamdan uzaklaşmaktadır.
- Okuma esnasında bütün yerine parçaya odaklanıldığı için görüş açısında daralmaya ve okuma hızının yavaşlamasına bu nedenle de vurgu ve tonlamalarda sıkıntılar meydana gelmesine neden olabilmektedir.
- Üst üste yapılan hece tekrarları öğrencileri sıkmakta ve okumada isteksizliğe neden olmaktadır.

### **2.1.2.2 Çözümleme Yöntemi**

Gestalt Psikolojisi'nin ilkokuma ve yazma eğitimindeki yansıması olarak karşımıza çözümleme (analiz) yöntemleri çıkmaktadır. Gestalt Psikolojisi' ne göre bütün kendisini meydana getiren parçalardan farklı ve özgündür (Çelenk, 2019). Bu nedenle çözümleme yöntemi ile yapılan okuma yazma öğretiminde öğrenciler kendileri için anlamlı olan hikâye, cümle, kelime gibi bütünler ile eğitime başlamaktadır (Sulak, 2019). Anlamayı temele alan çözümleme yöntemlerinde okuyucu ilk olarak dikkatini bütüne yoğunlaştırır. Ardından analiz becerisini kullanarak bütünün öğelerini ortaya çıkarır ve bu öğeler ile yeni bütünler meydana

getirir (Akyol, 2008). Çözümleme yöntemleri kelime, cümlecik, cümle ve öykü yöntemleri olarak dört başlığa ayrılmıştır.

Kelime yönteminde kelimenin temel anlam yapısı olduğu anlayışı vardır (Göçer, 2016). Bu yöntemin başarılı olabilmesi öğretim için seçilen kelimelerin öğrenciler için ne kadar anlamlı olduğuna ve tanınır olduğuna bağlanmaktadır. Yöntemin yapı taşı olan kelimelerin ilk olarak okunuşu ardından da yazılışları öğrencilere kavratılır. Sonraki adımda seçilen kelimelerin resimleri öğrencilere gösterilir ve öğrencilerin resimlerin altına kelimeleri yazmaları beklenmektedir. Kelime yönteminde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise öğrencilerin kolay cümle kurabilecekleri kelimelerin seçilmesi gerektiğidir (Demir, 2019).

Cümlecik yöntemine göre öğrencilere öğretilecek cümle parçaları kelimelere göre daha anlamlıdır. Bu nedenle öğrencilere kelime grupları öğretilmekte ve kelimeler ardından hece ve seslerine ayrılmaktadır (Sulak, 2019). Cümlecik yönteminde de tıpkı kelime yönteminde olduğu gibi anlam üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle öğrenciler için anlamlı olan nesne ve varlıklara yer verilmesi önem arz etmektedir.

Cümle çözümleme yöntemi ile yürütülen ilkokuma ve yazma eğitiminde çocuk okuma yazmaya onlar için anlamlı olan cümleler ile başlamaktadır. Öğrenilen cümleler kademeli olarak kelimelere, kelimeler hecelere ve harflere ayrılarak seslerin öğretimi yapılmaktadır (Çelenk, 2019). Ülkemizde 1948 ile 2004 yılları arasında cümle çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmiştir (Güneş, 2007).

Öykü yöntemi, bütüncül bir yaklaşım esas alınarak ortaya çıkmış bir yöntemdir. Bu yöntemin temelinde ilkokul öğrencilerinin ilgisini çekebilecek, kelime dağarcığını arttırabilecek öyküler yer almaktadır (Göçer, 2016; Sulak, 2019). Öykünün içerisindeki cümleler birbirini tamamlayan ve anlamsal olarak birbiri ile bağlantılı olmalıdır. Çünkü öykü yöntemi uygulanırken öğretmen öğrencinin ilgi ve dikkatini her an anlatılan öykü üzerinde tutabilmeli ve etkinlikleri bu doğrultuda düzenlemelidir. Öykünün bütün yapısı öğrenciler tarafından kavrandıktan sonra bütünden parçaya bir yaklaşımla cümle, kelime, hece ve ses öğretimine geçilmektedir.

Çözümleme yöntemine getirilen eleştiriler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Gray, 1975; Güneş, 2007; Göçer, 2016):

- Öğretmenler çözümleme yöntemini uygulamaları için yeterli bilgi sahibi olmamaları durumunda okuma yazma öğretiminde zorluk yaşayabilmektedir.
- Çözümleme yöntemi ile yapılan okuma yazma öğretimi bireşim yöntemine göre daha uzun sürebilmektedir.
- Tekrar tekrar aynı şeyleri okumak öğrencileri sıkılabilmekte ve okumaktan zevk almalarının önüne geçebilmektedir.
- Öğrenciler için anlam ifade etmeyen soyut cümleler veya kelimelerle öğretim yapıldığında öğrencilerin dikkatleri dağılmakta ve öğrenme gerçekleşmemektedir.
- Cümleler ezberlendiği için öğrenciler anlamdan uzaklaşabilmektedirler.

### **2.1.2.3 Karma Yöntem**

Karma yöntem, bireşim ve çözümleme yöntemlerinin olumsuz yönlerini en aza indirmeye çalışılırken uygulamaya konmuştur. Elektik yöntem olarak da alanyazında adlandırılmaktadır. Bireşim ve çözümleme yöntemlerinin birlikte yürütüldüğü karma yöntemin esas amacı okuma ve yazmanın kısa zamanda öğretilmesidir (Göçer, 2016). Bu yöntem genellikle yetişkin bireylere okuma yazma öğretmek için kullanılmaktadır. Karma yöntemde cümleden veya sestem okuma yazma öğretimine başlanabilmektedir. Yöntemin işleyiş süreci öğrenen grubunun durumuna göre karar verilerek sürdürülmektedir.

#### **2.1.2.3.1 Ses Temelli Okuma Yöntemi**

##### **2.1.2.3.1.1 Ses Temelli Cümle Yöntemi**

Ülkemizde 2004 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı ile okuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılmaya başlanmıştır (Güneş, 2007). Ses temelli cümle yöntemi ile beraberinde eğitimde öğrenciyi merkeze alan ve bilgiyi öğrencinin kendi deneyimleri yoluyla yapılandığı yeni bir eğitim anlayışı da gündeme gelmiştir (Akyol, 2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ile birlikte öğrencilerde ses bilincinin gelişmesi sağlanarak okuma yazmayı kendi deneyimleri yoluyla keşfetmeleri amaçlanmaktadır. Bu yöntem ile birlikte öğrencilerin sadece okuma yazma becerilerinin gelişmesi değil aynı zamanda

düşünen, sorgulayan, eleştiren ve keşfeden bir nesil yetiştirmek amaçlanmaktadır (Güneş, 2019). Ses Temelli Cümle Yöntemi oluşturulurken ülkemizin şartlarına, Türkçe'nin dil yapısına, öğretim programı ile hedeflenen beceriler doğrultusunda geliştirilmiştir (Göçer, 2016). Bu yöntemin esasında öğrencinin mevcut deneyimlerinden hareketle yeni bilgileri yapılandırması anlayışı yer almaktadır. Bu doğrultuda öğrencilere yeni bir ses verilmeden önce öğrenci için anlamlı somut varlıklar aracılığıyla sesler kavratılmaktadır. Bu bağlamda, Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Gestalt Psikolojisi'nin savunduğu bütünsel anlam anlayışına uyan bir görüşü kabul ettiğini söylemek mümkündür (Sulak, 2019).

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde sesler belirli gruplara bölünerek öğrencilere kavratılmaktadır. Öğrenciler birkaç sesi kavradıktan hemen sonra heceler, anlamlı kelimeler, cümleler ve metinler oluşturmaya başlarlar (Akyol, 2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Türkçe'nin ses yapısına uygun oluşunun nedenlerini Çelenk (2019) aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Türkçe'de her bir sesin bir harfle eşleşmesinden dolayı öğrencilerin okuma yazma esnasında güçlük çekmemeleri.
- Öğrencilerin işittikleri ses ile çıkardıkları seslerin farkına varmalarıyla fonolojik farkındalıklarının da gelişmesini sağlaması.
- Bu yöntem ile öğrencilerin birkaç ses öğrenmesiyle anlamlı yapılar kurmaya başlayabilmeleri.
- Öğrencilere bilgiyi keşfetme fırsatı tanıyarak okuma yazma becerisinden zevk almalarını sağlanması.

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin diğer bir özelliği de okuma yazma etkinliklerinin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma ve sunu öğrenme alanları ile beraber yürütmesidir (MEB, 2005). Yöntemin ilk basamağında öğrencilere çevrelerindeki varlıklar aracılığıyla öğretilecek olan sesler hissettirilir ve sesleri fark etmeleri sağlanır. Öğrenilen sesin okunup yazılması sağlanır. Öğrenilen ses ile önceden öğrenilen seslerden hece, kelime ve metin okuma ve yazma çalışmaları yaptırılır. Böylece öğrenciler birkaç ses öğrenmelerine rağmen okuma yazma mantığını kavramış olmaktadır (Çelenk, 2019). Bu yöntem, 2005 yılından 2017 yılına kadar ülkemizde okuma yazma eğitiminde kullanılmıştır. 2017 yılında yayımlanan “Türkçe Öğretim Programı” ile okuma yazma öğretimi “Ses Esaslı Yöntem” olarak güncellenmiştir (MEB, 2017).

### 2.1.2.3.1.2 Ses Esaslı Yöntem

Ülkemizde 2017 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilkokuma ve yazma öğretimi için "Ses Esaslı Yöntem" ile devam edileceği belirtilmektedir. Programda "Ses Esaslı Yöntem" ile yürütülecek olan ilkokuma ve yazma eğitimi üç basamak şeklinde sunulmaktadır. Beraberinde ilkokuma ve yazma öğretimin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kapsayan ders kazanımları ile birlikte yürütülecek olması ifade edilmektedir. Ayrıca "Ses Esaslı Yöntem" ile ilkokuma ve yazma çalışmaları yalnızca temel dil becerileri ile sınırlandırılmamaktadır. Çünkü ilkokuma ve yazma eğitimi ile öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerini geliştirmek ve analiz, sentez yapabilmelerini sağlamakta hedeflenmektedir (MEB, 2019). Türkçe Öğretim Programı'nda ilkokuma ve yazma öğretimin birinci basamağını hazırlık çalışmaları oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrenciler ile dinleme becerisini geliştirecekleri etkinlikler yürütülerek fonolojik farkındalık düzeylerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencileri yazma becerisine hazırlamak için parmak, el ve kol çalışmaları yaptırılır. Öğrencilere yaptırılan boyama ve çizgi çalışmaları ile sesleri tanımaya ve yazmaya hazır hale gelmeleri hedeflenir (MEB, 2019). İlkokuma ve yazma eğitiminin hazırlık aşaması öğrencilerde ses bilinci gelişimleri için bir fırsat yaratmaktadır.

Türkçe Öğretim Programı'nda dik temel harfler ile okuma yazma öğretimi yapılması öngörülmektedir. Ses Esaslı Yöntem' de dik temel harfler 2005 yılından 2017 yılına kadar kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi'de olduğundan farklı olarak yeniden gruplandırılmıştır. Dik temel yazı harf grupları düzenlenirken öğrencilerin oluşturabileceği anlamlı heceler ve kelimeler göz önüne alınarak yeniden gruplanmış ve güncellenmiştir. 2019 Türkçe Öğretim Programında belirtilen dik temel yazı harf grupları aşağıdaki gibi yer almaktadır (MEB, 2019).

**Tablo 2.1** Dik Temel Yazı Harf Grupları

<b>Grup</b>	<b>Küçük Harfler</b>	<b>Büyük Harfler</b>
<b>1. Grup</b>	e,l,a,k,i,n	E,L,A,K,İ,N
<b>2. Grup</b>	o,m,u,t,ü,y	O,M,U,T,Ü,Y
<b>3. Grup</b>	ö,r,ı,d,s,b	Ö,R,İ,D,S,B
<b>4. Grup</b>	z,ç,g,ş,c,p	Z,Ç,G,Ş,C,P
<b>5. Grup</b>	h,v,ğ,f,j	H,V,Ğ,F,J

Ses Esaslı Yöntem'in ikinci aşamasında ilkokuma ve yazmaya başlama ve ilerletme aşaması yer almaktadır. Bu aşamada öğrencilere fonolojik farkındalık görevlerinin gelişim sırası doğrultusunda ilk olarak sesler hissettirilir ve kavranması sağlanır. Öğrenilen sesler ile hece çalışmaları ardından kelime, cümle ve metin çalışmaları ile parçadan bütüne doğru bir yol izlenir. Ses Esaslı Yöntem'in son aşamasını bağımsız okuma ve yazma çalışmaları oluşturmaktadır (MEB, 2019). Bağımsız okuma ve yazma aşamasında öğretmen tarafından öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli okuma türlerinden yararlanılmalıdır (Sulak, 2019). Akyol (2020), Ses Esaslı Cümle Yöntemi'nin İlkelerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Öğrencinin ön yaşantılarından yola çıkılarak eğitim etkinlikleri planlanmalıdır.
- Öğrencilerin öğrendiği sesler ile hemen heceler oluşturulması sağlanmalıdır.
- Öncelik olarak öğrencilerin kolay seslendirebildiği, resmedilebilen ve anlamlı bütünler oluşturulabilecek heceler ile okuma yazma eğitimine başlanmalıdır.
- Öğrenciler yeterli sayıda hece ve kelime öğrendiklerinde anlamlı cümleler oluşturmaları sağlanmalıdır.
- Mümkün olduğu kadar öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları varlıklar okuma yazma etkinliklerinde kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin ön yaşantıları ile yeni öğrendiği bilgiler ilişkilendirilerek öğrenmede kalıcılık sağlanmalıdır.

Ses Esaslı Yöntem doğrultusunda hazırlanan ilkokuma ve yazma programının temelini yapılandırmacılık eğitim anlayışı oluşturmaktadır. Bu yaklaşım ile davranışçılığın getirdiği ezberci anlayıştan uzaklaşarak beyin temelli öğretim yaklaşımların eğitimde kullanılması hedeflenmektedir. Ülkemizde 2005 yılından itibaren eğitim programları yapılandırmacı diğer deyişle oluşturmacılık veya yapısalcılık anlayışı ile şekillendirilmiştir (Güneş, 2007). Bu anlayış doğrultusunda okuma yazma öğretiminde de öğrenciler ezberden uzaklaştırılarak bilginin keşfedilmesi ve eleştirel bir anlayış ile yeniden yapılandırılması için Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne geçilmiştir. Türkçe Öğretim Programı'nda yapılan güncellemeler "Ses Temelli Cümle Yöntemi" 2017 yılında "Ses Esaslı Yöntem" olarak yenilenmiştir. Ses Esaslı Yöntem incelendiğinde okuma yazmaya hazırlık aşamasından itibaren yapılan dinleme etkinlikleriyle öğrencilerin fonolojik farkındalıklarının geliştirilmesini ve ses bilincinin yerleştirilmesini hedeflediği görülmektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programı'na göre "Ses Esaslı Yöntem" ile yapılan okuma yazma öğretiminde öğrencilerin sesleri ayırt edebilme, doğru telaffuz edebilme ve okuma akıcılığı gibi dil gelişimlerin arttırabilmeleri için seslerin tamamı kavrandıktan sonra iki hafta boyunca öğretmen rehberliğinde okuma etkinliklerinin yürütülmesi hedeflenmektedir (MEB, 2019). Rehberli okuma etkinliklerinin ardından ilkokul birinci sınıf öğrencileri için bağımsız okuma ve yazma çalışmaları yürütülerek akıcı okuma becerilerini geliştirilmeye yönelik eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir.

### **2.1.3 Birinci Sınıf Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri**

İlkokul birinci sınıfa başlayan çocuklar ailesinden bağımsız bir birey olarak eğitim hayatlarına okulda adım atmaktadır. İlkokul birinci sınıf, okula yeni başlayan bir çocuk için öğretim programlarıyla planlanmış eğitimlerden çok daha fazlasını ifade etmektedir (Güneş, 2008). Çünkü her çocuk için ilkokul birinci sınıf duyuşsal olarak farklı anlamlar ifade edebilmektedir. Kimi çocuk okula başlayacağı için heyecan ve mutluluk duyarken kimi ise endişe ve korku barındırabilir. Bu süreçte öğretmen ve velilere öğrencilerin okul ile olumlu bağ kurmaları için büyük sorumluluklar düşmektedir (Göçer, 2016). İlkokul birinci sınıfın başında öğrenciler ile yürütülecek eğlenceli etkinlikler öğrenciler için okulun çekici hale gelmesini sağlayacaktır (Binbaşıoğlu, 2004). İlkokul birinci sınıfta öğrenilen okuma yazmanın başarılı bir şekilde tamamlanması çocuğun sonraki eğitim

basamaklarında da olumlu etkilerini gösterecektir (Gözüküçük, 2019). Bu bağlamda, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul ile olumlu bağ kurmaları için öğretmen ve velilerin ortak paylaşım içinde bulunmalarının ve öğrencilerin gelişim özelliklerine hakim olmalarının sürece katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

İlkokul birinci sınıf eğitimi için öğrencilerin önemli gelişim alanlarından birisi de dil gelişimidir. Çünkü öğrenciler okuma ve yazma eğitimlerini dinleme ve konuşma becerilerinin yardımıyla gerçekleştirmektedirler. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimleri açısından neler yapıp neler yapamayacaklarını bilmek öğretmen ve velilerin farkındalıkları arasında yer alması gerekmektedir. Scott ve Ytreberg'e (1997) göre birinci sınıfa başlayacak çocuğun dil gelişim özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- Yaptıkları iş hakkında konuşabilirler
- Ne yaptıkları veya işittikleri hakkında karsındakine bilgi verebilirler
- Etkinlik planlaması yapabilirler
- Herhangi bir konu üzerine tartışma yürütebilir ve düşüncelerinin nedenlerini açıklayabilirler
- Mantıksal olarak akıl yürütebilirler
- Geniş bir hayal gücüne sahiptirler ve bunu ifade edebilirler
- Farklı vurgu ve tonlamalarda konuşmalar yapabilirler
- Kelimeleri oyunlarda kullanabilirler
- İhtiyaçları hakkında konuşabilirler
- İnsan ilişkilerinin farkındadırlar (Akt., Güvendir ve Yıldız, 2014: 7).

Ülkemizde okula başladığı yılın eylül ayı itibariyle 69 ayını dolduran çocukların ilkokula kayıtları yapılmaktadır. Ayrıca, 66, 67 ve 68 aylık çocukların veli isteği ile birinci sınıfa kayıtları yapılabilirken 69, 70 ve 71 aylık çocuklar veli isteğine bağlı olarak okulöncesi eğitim kurumlarına yönlendirilebilir veya ilkokul kayıtları bir yıl ertelenebilmektedir (MEB, 2019). Çocuğun ilkokula başlamasının uygunluğunu öngören kavram okul olgunluğu olarak adlandırılmaktadır. Okul olgunluğu çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönlerden okula hazır olduğunun göstergesidir (Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2020). Çelenk (2019) tarafından ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin önkoşul özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:



- Çocuk okul aracılığıyla ailesinden bağımsızlaşarak bireyselleşmeye başlar.
- İnsanların düşüncelerini birbirinden ayırt edebilir. Kendine ait duygu ve düşüncelere sahiptir.
- Merak duygusu oldukça gelişmiştir. Çevresinde olup bitenlerin sebep ve sonuçlarını araştırır.
- Hayal kurar ve mizah duygusu gelişmiştir.
- Okula başlama yıllarında çocukların bedensel gelişimleri yavaşlar bu nedenle motor becerilerindeki gelişim hız kazanmıştır.
- Kaba motor becerilerini gerektiren etkinliklere katılma konusunda çok isteklidir.
- İlkokul birinci sınıfa başlayan çocuk yazı olgunluğuna ulaşmıştır.
- Okula başlayan çocuklar fiziksel, zihinsel ve duyuşsal yönden farklılıklara sahiptir.
- İlkokul birinci sınıfa başlayan çocuklar somut işlemler dönemindedir. Bu nedenle soyut düşünce ve kavramlar konusunda başarısızdırlar.

Çocuğun hayatı boyunca alacağı eğitimlerin temeli ilkokul birinci sınıfta aldığı okuma yazma eğitimidir. Bu nedenle okuma yazma sürecinde çocuğun gelişim alanları ve seviyesi öğretmeni tarafından bilinmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazma eğitimi süresince öğrencilerinde takip etmesi gereken gelişim alanları aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Çoşkun, 2019):

- Fiziksel Gelişim
- Zihinsel Gelişim
- Duyuşsal Gelişim
- Sosyal Gelişim

Göçer (2016), İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişim özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Bu dönemde çocuklar kas gelişimlerinin de etkisiyle oldukça hareketli ve enerji doludurlar. Özellikle birinci sınıfta öğrenciler sıralarına oturmakta sıkıntı yaşayabilirler ve ders esnasında ayakta gezebilirler.

- Yapılan çalışmalardan çok çabuk yorulabilir bu nedenle de dikkatleri çok çabuk dağılabilir.
- Oyun oynamayı çok severler. Buldukları tüm fırsatları oyun olarak değerlendirirler.
- Övülmeyi severler. Özellikle sınıf öğretmeni tarafından övülmek onlar için büyük motivasyon kaynağıdır.

İlkokul eğitimi ile bireyselleşmeye başlayan çocuklarda artık kendisine ait duygu ve düşünceler geliştirmeye başlamaktadır. Kendi benlik algısını oluşturan çocuk yaptığı davranışların sonucunda aile ve öğretmeni tarafından beğeni ve takdir toplamak istemektedir. İlkokul döneminde olumlu yönde gelişen benlik algısının hayatın sonraki basamaklarında çocuğa pozitif yönde etkilerinin olduğu söylenmektedir (Güneş, 2007). Çocuğun yaptığı olumlu davranışlar göz ardı edilmemeli ve değerli hissettirilmelidir (Baysal ve Kıran, 2021). Bu nedenle çocuk yaptığı olumlu eylemlerin karşılığı olarak sözlü ve sözsüz iletişim yoluyla aile ve öğretmeni tarafından onaylanmalıdır.

### **2.1.3.1 Bedensel Gelişim**

Öğrenme ve gelişim alanları arasında karşılıklı devam eden sürekli bir etkileşim mevcuttur (Çelenk, 2019). Bedensel gelişim de öğrencinin ilkokula başlama ölçütleri arasında yerini almaktadır. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin bedensel gelişim özelliklerine baktığımızda bu dönem çocuklarının kas gelişimleri yavaşlarken kemik gelişimleri hızlı bir şekilde devam etmektedir. Bu nedenle çocuklar oldukça hareketlidirler ve sınıfta sırasına oturmak onlar için sıkıcı olup ayağa kalkıp gezebilirler.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin küçük kasları kalem tutmaya uygun bir şekilde gelişmiştir. Görme ve duyma duyu organları kendisinden istenenleri algılayacak şekilde olgunlaşmıştır (Keskinkılıç, 2002). Okuma yazma öğretimi sürecinde çocuğun fiziksel gelişimi ile duyu organları arasında bulunan uyum büyük önem taşımaktadır (Çoskun, 2019). Bu nedenle öğrencilerin fiziksel gelişimleri göz ardı edilmemelidir. İlkokul için yeterli fiziksel olgunluğa ulaşmış olması veli ve öğretmenlerin dikkat etmesi gereken gelişim özellikleri arasında yer almaktadır.

### 2.1.3.2 Bilişsel Gelişim

Piaget'e göre ilkokul birinci sınıfa başlayan çocuklar somut işlemler dönemi içerisinde yer almaktadır. Bu dönemde çocukların yürüttükleri zihinsel işlemler akıl mantığına bağlanmıştır. Somut işlemler döneminde yer alan çocuklar karşılaştığı problemleri zihninde mantıksal süreçlerden geçirerek çözmeye çalışmaktadırlar. Çocuğun önceki dönemlerdeki benmerkezçiliği azalmaktadır. Dolayısıyla ilkokul birinci sınıfa başlayan çocuk artık daha sosyal bir varlık olarak toplumda yerini almaya hazır hale gelmiştir. Çocuğun toplum içerisinde sosyal bir varlık oluşunda gelişen dil becerilerinin önemi büyüktür (Wadsworth, 2015). Dolayısıyla çocuğun gelişim alanları birbirini etkilemektedir ve olması gerekenden geride kalan bir gelişim alanı diğer gelişim alanlarını da yavaşlatabilmektedir.

Madde, uzunluk ve ağırlık ve hacim korunumunu bu dönem çocuklarında geliştirmiştir. Tersine çevirebilirlik özelliği geliştirmiştir ve başkalarının düşüncelerini anlayabilirler. Varlıkları belirli bir kurala göre sıralayabilirler ve herhangi bir özellik doğrultusunda sınıflandırabilirler (Piaget, 2015). Gruplama ve sıralama becerilerinin gelişimi çocukların parçadan bütüne ve bütünden parçaya ilişkisini kavramalarını kolaylaştırmaktadır (Yazgan İnanç vd., 2020). Matematiksel olarak toplama çıkarma işlemleri yapabilir, ritmik sayabilir, 1'den 10'a kadar varlıklar ile sayılar arasında eşleştirme yapabilir, varlıkların özelliklerine göre büyüklük-küçüklük, azlık-çokluk karşılaştırması yapabilir, örüntü kurabilir ve zaman farkındalığı geliştirmiştir (Gözüm, 2018). Piaget'e göre çocuklar içinde buldukları dünyayı anlamlandırırken pasif değil aktif bir konumdadır. Bu nedenle çocukların içinde buldukları dönemin özellikleri iyi bilinmeli ve çocuğa göre eğitim tasarımları oluşturulmalıdır.

Köksal Akyol (2020), çocukların bilişsel gelişimleri doğrultusunda eğitimcilerin dikkat etmesi gerekenleri aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Öğretmen öğrencilerinin olgunluk seviyelerini göz önüne alarak uyarıcı bir ortam hazırlamalı ve deneyim zenginliği oluşturmalıdır.
- Çocuklar içinde buldukları dünyayı anlamlandırırken etkin bir roledir. Bu nedenle öğretmenin aktif olduğu geleneksel yöntemlerden uzaklaşılmalıdır.

- Eğitim programları hazırlanırken çocukların içinde buldukları bilişsel gelişim dönemi göz ardı edilmemelidir. Bilişsel gelişim dönemlerine göre hazırlanacak eğitimler ile çocukların neyi nasıl öğrenecekleri hakkında eğitimcilere kolaylık sağlanmalıdır.
- Bilişsel gelişim dönemleri çocuğun seviyesine göre eğitimin planlanmasını sağlar. Böylece sıkılacakları kolaylıkta veya stres yaşayacakları zorlukta bir eğitime maruz kalmamış olurlar.
- Çocuğun içinde bulunduğu bilişsel gelişim dönemine uygun bir eğitim planlaması yapılırken bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir.

### 2.1.3.3 Dil Gelişimi

Dilin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için doğumdan itibaren planlı ve istikrarlı bir şekilde dil becerilerinin gelişimine önem verilmesi gereklidir (Kırkkılıç ve Akyol, 2014). Dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisi olmak üzere dört alanda ilkokuldan itibaren öğrencilere sistematik bir şekilde kazandırılmaya başlanmaktadır.

Birey, dil gelişimini doğduğu andan itibaren çevre ve aile desteğiyle okul çağına kadar sürdürmektedir. Okula başladığı andan itibaren eğitim öğretim süreci içerisinde bir beceri olarak sistemli bir şekilde geliştirmeye devam eder (Carroll, 1964). Okul öncesi dönemde üç ve dört yaşlarındaki çocuk neredeyse yetişkinlere yakın anlamlı ve kurallı cümleleri kurarak kendisini ifade edebilir. Okul öncesi dönemde çocuğun dil becerileri fonolojik farkındalık, anlam bilgisi, sözdizimi, biçim bilgisi, kullanım bilgisi ve erken okuryazarlık becerileri gelişmeye devam etmektedir (Turan ve Topçu, 2016). Bu dönemde çocuklar yarım kalmış sözcükleri tamamlayabilir, dilbilgisel hataları düzeltebilir ve edimbilimsel farkındalıkları geliştirmiştir. Ayrıca bu dönemde çocuklar üstdil eğitimi almaya hazırdırlar (Ercan (2021).

Piaget'e göre bu dönemde çocuk çevresinde karşılaştığı problemleri şemaları yoluyla çözüme kavuşturmaktadır. Çocuğun zihinsel gelişimi için çevresiyle sıkı bir etkileşim halinde olması ve problemlerin çözümü için ise görev üstlenmeleri gereklidir (Güvendir ve Yıldız, 2014). Dilin algılanması ve anlamlandırılması sürecince beynin bütün lobları birlikte çalışır. Dil gelişiminin farklı evrelerinde ortaya çıkabilecek fizyolojik rahatsızlıklar gelişimi olumsuz etkileyecektir ancak

ilkokuma ve yazma süreci meydana gelebilecek durumlara uygun olarak planlanmalı ve yürütülmelidir (Yaylı, 2021). Bu bağlamda bireysel farklılıklar önem kazanmaktadır.

Kastner ve Hildman (2001) tarafından okul başarısızlığın erken önlenmesi amacıyla yapılan çalışmada okulöncesi eğitimin başında ve birinci sınıfın sonunda incelenen 280 öğrenci ile temel dil becerileri çalışmaları yürütülmüştür. Sistemli bir plan ile yürütülen çalışmalar, temel dil becerileri etkinliklerinin okul çağındaki çocukların sonraki akademik performansları üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etki sağladığı görülmüştür. Dolayısıyla dil becerileri gelişimi birbirini etkilediği gibi diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir. Akyol (2013) e göre bireyin dil edinimi bireyseldir çünkü okula başladığında her birey farklı ön bilgi, sosyal süreçler ve algı kapasitesiyle gelmektedirler bu nedenle dil öğretimi sırasında tek düze bir yol izlenmemelidir.

#### **2.1.3.4 Sosyal Gelişim Özellikleri**

Sosyal gelişim, bireyin gözünü açtığı andan itibaren parçası olduğu toplum ve toplumun alt birimlerine uyum sağlama yeteneği ve sağlıklı ilişkiler kurabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Aral, 2011). Sosyal gelişim dönemi 0-6 yaş aralığında oluşmaya başlamaktadır. Bu yıllarda sağlıklı bir şekilde oluşan sosyal gelişim bireye hayatının bir sonraki basamaklarında topluma ve okula uyum, başarı olarak geri dönecektir (Gülay Ogelman, 2016). Selman (1977), ilkokul birinci sınıfı çocukların toplumsal biliş olarak farklılaşma ve öznel bakış açısı geliştirme dönemi içinde değerlendirmektedir. Bu dönemde çocuklar toplumdaki diğer insanların kendi görüşünden farklı görüşlere sahip olabileceğinin farkına varmaktadır.

İlkokula başlayan çocuğun erken çocukluk dönemi ile kıyaslandığında daha fazla arkadaşlık ilişkisi kurduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte çocuğun ailesi ile ilişkileri arkadaşlık ilişkilerine göre geri planda kalmaktadır (Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2020). Çocuk için artık bireysel oyunların yerini grup oyunlarına bıraktığı görülmektedir. Ayrıca çocuğun okul hayatının başlaması ile sosyal bilincinin arttığı gözlenmektedir.

#### **2.1.4 Okul Aile İşbirliğinin Okuma Yazma Öğretimindeki Önemi**

Çocuk dünyaya gözlerini açtığında toplumun en küçük birimi olan ailenin de bir parçası olmaktadır. Çocuğun fiziksel, duyuşsal, sosyal ve zihinsel gelişimi

ailenin sorumluluğu altındadır. Aile, çocuğun sağlıklı beslenmesini sağlamalı ve duygusal yönden olumlu benlik algısı oluşturacak sevgi ve şefkati çocuğuna göstermelidir. Çocuk okula başlamadan önce temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma becerisini kullanarak ailesi aracılığıyla öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Vygotsky'e göre, çocuğun zihinsel araçlarından biri olan dil, dışsal süreçlerden içsel süreçlere doğru yol alarak içselleştirilir ve psikolojik bir işleve dönüşür (Egan, 2010). Çocuk dil becerileri aracılığıyla düşünceyi geliştirir, çevresini anlar ve anlatır (Sever, 2015). Ayrıca çocuk, çevre ve aile desteğiyle okul çağına hazırlanmaktadır.

Ericson'a (1985) göre dinleme becerisi diğer üç dil becerinin yani konuşma, okuma ve yazmanın toplamı kadar eğitimde kullanıldığını söylemiş ve dinleme eğitiminin özenle gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Tompkins, 2021). Bu nedenle aile çocuğunu özenle dinlemeli ve dinleme ve konuşma konusunda çocuğuna rol model olmalıdır. Küçükünal'a (2021) göre, bu dönemde çocuklar aile desteği ile kısa hikâyeleri dinleyebilir ve dinledikleri hakkında sorulara doğru cevaplar verebilir, sıralama içeren sözcük ve zaman ifadelerini kullanarak olayları anlatabilirler. Ayrıca çocuklar ilkökul döneminde kendilerine söylenenleri dinler, anlar ve sıralı görevleri yerine getirebilirler.

İlkokul birinci sınıfa başlayan çocuk ailesinden çıkıp bireysel olarak daha büyük bir toplumsal yapı olan okula başlamaktadır. Bu dönem öncesinde aile çocuğunun duyuşsal olarak okula karşı olumlu duygular geliştirmesini sağlamalıdır. Çocuk okula başladığı andan itibaren ise bu süreci öğretmen ve velinin ortak yürütmesi gerekmektedir. Okuma yazma becerisinin gelişiminde pek çok faktör etkiye sahiptir. Aile ve çocuğun çevresi, okuma yazmaya karşı olan tutumunda çocuğun karşısına birer model olarak çıkmaktadır. Çocuğun okumaya yazmaya karşı tutumu, sevgisi ve motivasyonu hayat boyu öğrenmeleri üzerinde büyük öneme sahiptir (Başaran ve Ateş, 2009). Bu nedenle aileler çocukları okuma yazmaya eğitimine başladıklarında evde ve çevrede yapacakları düzenlemelerle çocuğun okuma yazmaya karşı tutumunu arttırmaya yönelik destekte bulunmalıdır.

Danielson'a (2020) göre, aile, yalnızca çocukların ilk öğretmenleri değil aynı zamanda öğretmenlerinde çocuğun eğitimindeki ortaklarıdır (Akt. Keçeli Kayısı, 2008). Bu nedenle çocuklar okula başladığında ailenin sorumluluğu okul aile işbirliğini sağlama konusunda devam etmektedir. Anne ve babaların çocukların

eğitim faaliyetlerine katılımı çocuğun okuma yazma becerilerindeki başarılarına katkı sağlamaktadır (Güneş, 2007). Okul aile işbirliği yalnızca okuma yazma konusunda değil aynı zamanda sosyal becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Ekinci ve Vural, 2012). Dolayısıyla ilkokuma yazma eğitimi sürecinde öğretmen ve veliler okul aile işbirliği konusuna özen gösterilmeli ve bu işbirlik aracılığıyla çocuğun motivasyonunu arttırmalıdırlar.

## 2.2 Okuma

Okuma, çocuğun ilkokula başlamasıyla beraber sistemli bir plan ile kazanmaya başladığı, karmaşık zihinsel etkinlikleri yürüttüğü bilişsel bir süreçtir (Akyol, 2020). Bugün her alanda yaşanan hızlı değişimler insanları yeniden düşünmeye, sorgulamaya ve çözümler üretmeye sevk etmektedir. Sürekli değişen ve çoğalan bilgiyi elden edip yeniden yapılandırmanın en önemli araçlarından birisi de okumadır (Karatay, 2018). Aynı gelişmeler ışığında eğitimde de okuma önceden metnin şifresini çözüme amacı taşıırken toplumun bugünkü geldiği noktada ise okuma, zihinsel becerileri kullanarak öğrenciler tarafından kendi deneyimleri ışığında bilginin yeniden yapılanmasını temsil etmektedir (Güneş, 2015).

Okuma sürecinde bilginin yapılandırılması denildiğinde devreye öğrencilerin şemaları yani ön yaşantıları girmektedir. Bununla birlikte yapılandırmacı anlayışla okuma yapan bir öğrenciden üstbilişsel yöntemleri kullanması beklenmektedir. Bunun nedeni ise öğrencilerin kendi düşünceleri üzerine daha fazla farkındalık uyandırmalarını sağlama düşüncesidir (Tracey ve Morrow, 2017). Bugün iyi eğitilmiş olarak nitelendirilmek zengin bir kelime dağarcığına sahip olmanın bir sonucu olabilmektedir. Bunu sağlayan şeyin ise okuma becerileri konusunda ne kadar üst düzeyde bir gelişim gösterdiği ile örtüşebilir (Yıldırım ve Casten, 2013). Okumadan en iyi verimi almak için öğretmen rehberliğinde okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında uygulanabilecek strateji öğretimi yapılması gerekmektedir (Akyol ve Hartman, 2021). Yapılan araştırmalar okuma stratejileri kullanılarak üstbiliş farkındalığı ile yapılan okumanın, okumadaki temel amaç olan anlamayı kolaylaştırdığını ve öğrencilerin güdülenme düzeylerinde artış sağladığını göstermiştir (Schunk ve Rice, 1992; McNamara, 2007; Spörer, Brunstein ve Kieschke, 2009; Berkeley, Mastropieri ve Scruggs, 2011; Bui ve Fagan, 2013). Öğrencinin okuma motivasyonu öğretmenin her zaman ders planlamasında göz önünde bulundurması gereken temel görevlerden olması gerekmektedir (Göçer,

2016). Okuma ve anlama eğitiminde öğrenciye göre seçilen metin türleri anlamının daha zevk vererek gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Akyol (2020), okumanın beş temel prensibini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- **Okuma anlam kurma sürecidir:** Her metin okuyucunun bilgi ve deneyimlerine bağlı olarak yeniden anlamlanır. Kişinin ön yaşantıları anlam kurma sürecinde ön plandadır. Çünkü herhangi bir konu hakkında her bireyin bilgiyi işleme kendi zihinsel süreçlerine göre farklılık göstermektedir.
- **Okuma akıcı olmalıdır:** Bireyin okuma sürecinde anlam kurabilmesi için akıcı okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Çünkü akıcı okumanın temelinde kelime tanıma, hız ve prozodi vardır. Kelimenin doğru okunması okuduğunu anlama için ön şarttır. Hız, kelime tanımadan sonraki gelen bileşendir. Uygun hızda okuyamayan öğrenciler, anlam kurmada iyi okuyuculara göre daha zayıftır. Prozodi ise bir metni konuşurcasına, uygun vurgu ve tonlama yaparak ahenkli okumayı gerektirir.
- **Okuma stratejik olmalıdır:** Okuyucu, okumaya başlamadan önce okuma amacını belirlemeli ve amacına uygun yöntem ve tekniği seçerek okumadan en yüksek verimi olmalıdır. Farklı okuma türlerine farklı okuma yöntemi ve hızı geliştirilmelidir. Örneğin hikâye okuma ve şiir okuma yapan öğrencilerden aynı tür okuma uygulamalarını yapması beklenemez.
- **Çocuk okumaya güdülenmelidir:** Okuma üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde motivasyon faktörünün okuma becerisi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Klauda, 2009; Picton, 2014). Zayıf okuyucuların okuma motivasyonları düşüktür ve dikkatini okuduklarına odaklayamazlar. Bu nedenle okuma öncesinde çocuk okumaya güdülenmeli ve okuma süreci çocuğu güdüleyecek etkinlik ve materyallerle donatılmalıdır.
- **Okuma hayat boyu devam etmelidir:** Okuma, süreklilik isteyen ve geliştirilebilir bir eylemdir. Okumanın tanımlarına bakıldığında; zihinsel yönünün olması ve uygun hız, doğruluk gerektirdiğini görülmektedir. Okumanın bilişsel ve fizyolojik yönleri okudukça geliştirilebilir

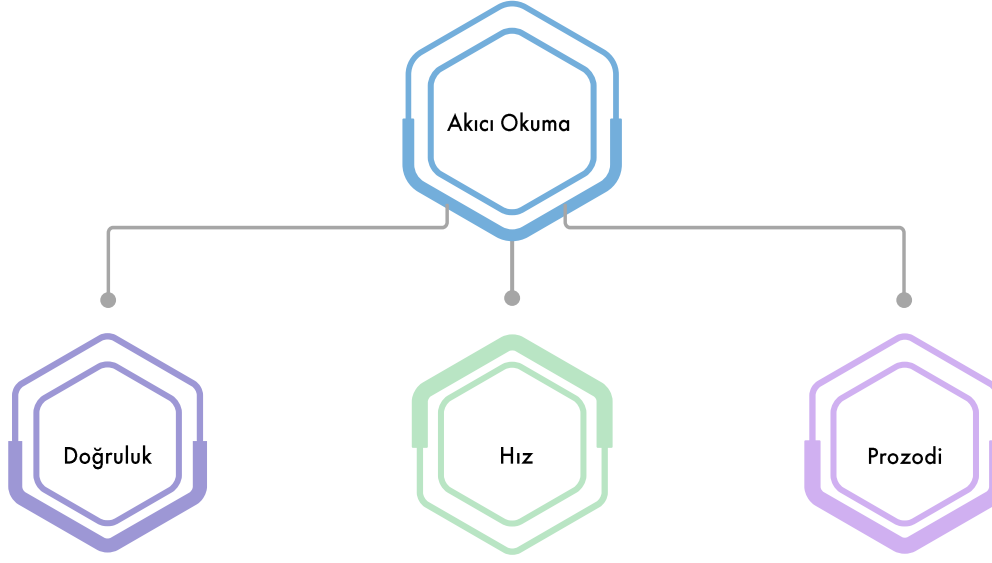


yapılardan oluşmaktadır. Aynı zamanda okuma yapmadıkça okuma becerisi yavaşlamakta ve anlam kurma süreci de zaman almaktadır. Bu nedenle okuma hangi amaç için yapılıyorsa yapılsın sistemli ve istikrarlı şekilde devam ettirilmelidir.

Okuma ve anlama sürecinde öğrencinin biliş üstü beceriler geliştirmelerinde en büyük sorumluluğunun öğretmenlere ait olduğunu söylenmektedir (Oktay ve Özcan, 2020). Çünkü öğretmenin öğrenme etkinliği öncesinde süreci çok boyutlu olarak planlaması, gerekli ön öğrenmeleri tamamlanması, öğrencilerin derse güdülenmesi ve öğrencilere bilinçli seçimler yapma konusunda model olması gerekmektedir. Çünkü Egan'a (2010) göre çocuğun kitapları veya öğretmeni taklit etmesi eğitimin amacı değildir. Anlam sadece çocuğun zihninde var olabilir ve tekrar tekrar yeni bilgilere dönüştürülebilir. Okuma eyleminin anlama ile sonuçlanması için gerekli koşullardan birisi de akıcı okumanın gerçekleşmesidir (Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013). Akıcı okuma becerisine sahip bir okuyucu; vurgu ve tonlamalara dikkat eder, okuma hataları ve geriye dönüşler yapmaz, uygun hız ve ahenkle okuma yapabilir (Akyol, 2018).

### **2.2.1 Akıcı Okuma**

Okuma eyleminin temel amacı olan anlamamın en güçlü yordayıcısı olan akıcı okuma becerisi için yapılan tanımları incelendiğinde birbiri etkileşim halinde olan üç bileşen karşımıza çıkmaktadır (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001; Rasinski, 2004; Samuels, 1979). Bunlar; kelime tanıma, hız ve prozodidir (Sulak, 2018; Akyol, 2020; Baştuğ, 2021). Okuyucun uygun bir hızda, ahenkli ve konuşurcasına, kelimeleri doğru seslendirerek yaptığı okuma akıcıdır (Güneş ve Sidekli, 2018). Akıcı okuma, metin ile anlama arasında bir basamak görevi görmektedir. Çünkü akıcı okumanın ilk adımı kelimenin doğru seslendirilmesidir. Yanlış seslendirilen bir kelimenin doğru anlamlandırılması mümkün değildir. Doğru okunan ve anlaşılan bir kelimenin ardından yapılması gereken ahenkli, konuşurcasına ve uygun tonlamada seslendirme yani prozodik bir okumadır. Tüm bunlar sağlandıktan son adım okuma hızının sağlanmasıdır. Okuma hızı akıcı okumanın son basamağıdır çünkü anlamamın gerçekleşmediği bir okuma yalnızca seslendirmeden ibarettir (Akaydın ve Çeçen, 2015).



**Şekil 2.1.** Akıcı Okuma Bileşenleri

### 2.2.1.1 Doğruluk

Akıcı okuma bileşenlerinden ilki olan doğruluk iki kavram tarafından temsil edilmektedir. Bunlar okuyucu tarafından karşılaşılan kelimelerin tanınması ve ayırt edilmesidir. Kelime tanımada ilk olarak ses farkındalığı ardından hece farkındalığı devreye girer ve sesler birleştirilerek heceler oluşturulur (Baddeley, Logie, Nimmo Smith ve Brereton, 1985). Daha sonra heceler kelimeler haline getirilerek kelimenin okunuşu gerçekleştirilir. Kelime ayırt etme ise kelimeyi doğru tanımlama, seslendirme ve doğru anlamı belirlemeyi içerir (Akyol, 2020; Baştuğ, 2021). Kelimelerin doğru tanınması ve ayırt edilmesi akıcı okumanın doğruluk bileşenini ortaya çıkarmaktadır.

### 2.2.1.2 Hız

Okuyucu tarafından kelimenin tanınması ve anlamlandırılmasından sonra akıcı okumayı etkileyen bir diğer faktör okuma hızıdır. Yapılan çalışmalar iyi okuyucuların okuma hızlarının da iyi olduğunu, okuma hızı ve akıcı okuma arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Vaessen ve Blomert, 2010; Yamaç, 2014; Kodan ve Akyol, 2016; Paris, 2017). Okuma hızı okuyucu tarafından kelimelerin sıklıkla görülmesi sonucu fazladan çaba sarf etmeden oluşan otomatikleşmedir (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Ancak hiçbir zaman için okumada hız kavramı anlamın önüne geçmemelidir. Çünkü okumanın

esas amacı anlamadır (Güneş ve Sidekli, 2018). İyi okuyucular okuma sürecinde enerjisini kelime tanıma yerine anlamaya harcamaktadırlar (Hudson vd., 2008). Yılar (2019) zayıf okuyucuların okuma hızını yavaşlatan sebepleri; heceleme, kelimeyi hızlı tanıyamama, kelimeler arası duraksama, fısıldama, dudak hareketleri yapma, parmakla takip etme, satır atlama ve okuma esnasında dikkati dağıtacak hareketler yapma olarak sıralamaktadır.

### **2.2.1.3 Prozodi**

Okuma ve konuşma esnasında yapılan prozodik seslendirmeler okuyucu ve dinleyicinin okuduklarını ve duyduklarını anlamlandırmasını kolaylaştırmaktadır (Kuhn ve Woo, 2010). Ayrıca okuyucuyu ve dinleyici için vurgu, duraksama ve ritimsel tonlamalar ile anlam üniteleri oluşturulan bir yapı ile okuma ve dinleme etkinlikleri zevkli hale gelmektedir (Baştuğ, 2021). İpuçları ve merak öğelerini bir arada bulunduran okuma veya dinleme katılımcıların dikkatini bir araya toplamakta ve anlamayı kolaylaştırmaktadır. Kelime tanıma ve uygun okuma hızına sahip olma prozodik okuma için ön koşuldur. Çünkü okuma hataları yapan ve yavaş okuyan bir okuyucunun ahenkli ve vurgulu okuması oldukça zordur (Özdemir ve Baş, 2020). Prozodik okuma ile ilgili yapılan çalışmalar, bu becerin kendi kendine gelişen bir beceri olmadığını ve okuyucuların akıcı bir okumaya sahip olmaları için prozodik okuma eğitiminin ilkökul birinci sınıftan itibaren göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir (Rasinski, 2006; Miller ve Schwanenflugel, 2008; Keskin ve Akyol, 2014; Schwanenflugel, Westmoreland ve Benjamin, 2015; Aytaç, 2017)

### **2.2.2 Okuma Hataları**

Okuma; bireyin ön yaşantılarını kullanarak, yazan ve okuyan arasında etkileşime dayalı, belirli bir amaç doğrultusunda yapılan anlam kurma sürecidir (Akyol, 2008). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem sonuna doğru okuma yazma becerisini bağımsız bir şekilde gerçekleştiriyor olması beklenmektedir (Güneş, 2007). Günümüzde okuma yazma eğitimi “Ses Esaslı Yöntem” doğrultusunda yürütülmektedir (MEB, 2019). Bu yöntemle öğrenciler birkaç ses öğrendikten hemen sonra heceler, hecelerle kelimeler, kelimelerle cümleler ve cümleler ile metinler oluşturabilmektedir (Sulak, 2019). Böylece

öğrenciler seslerin tamamını öğrenmeden de ses birleştirme ve okuma mantığını kavramış olmaktadır (Çelenk, 2019).

Bazı öğrenciler okumanın seslendirme boyutunda hatalar yaşayabilmektedir. Seslendirmede yapılan hatalar anlama boyutunda da sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır. Okuma esnasında yaşanan fiziksel sorunlar ve anlamsal sorunlar olarak iki başlık altında incelenmektedir. Öğretmen okuma hataları ile karşılaştığında ertelememeli, sorunun çözümüne dair yollar aramalıdır (Taşkaya, 2019). Taşkaya (2020), okuma esnasında sıklıkla yapılan hataları aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

### **2.2.2.1 Atlama Hatası**

Atlama hatası ses, hece, kelime ve cümle olarak her boyutta karşımıza çıkabilmektedir. Atlama hatasının sonucunda anlam bozulur ve metin anlaşılabilir değildir. Böyle durumlarda anlamın sağlanabilmesi için tekrar etmek sıklıkla yapılan hatalardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma esnasında yapılan hataların sebepleri ise acele etme veya dikkatsizlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **2.2.2.2 Ekleme Hatası**

Hece, kelime ve cümlelerde atlama hatası yapılabildiği gibi bu yapılara ekleme yaparak da okuma hatası yapılması mümkündür. Ekleme hatasının nedenleri de diğer okuma hatalarına benzer bir şekilde dikkatsizlik ve acelecilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **2.2.2.3 Tekrar Hatası**

Okuma esnasında geri dönüşler yapılarak hece ve kelimelerin tekrar tekrar okunması bir okuma hatasıdır. Yapılan tekrarlar okuma hızını düşürürken anlamayı da zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin tekrar ederek okumasının öğretmen tarafından önüne geçilmelidir. Sesli yapılan okumalarda tekrar hatası hemen fark edilirken sessiz okumada fark edilmez bu nedenle öğretmenlerin okuma hızı yavaş öğrencilerin sesli okumalarını takip ederek tekrar hatası yapıp yapmadıklarını kontrol etmeleri gerekmektedir (Taşkaya, 2019).

#### **2.2.2.4 Ters Çevirme Hatası**

Okuma esnasında birbirine yakın yazılışlara sahip olan hece ve kelimelerin karıştırılarak birbiri yerine okunması ters çevirme hatasıdır. Örneğin, “ba” yerine “da” okunması gibi. Bu sorun aceleci bir okumada karşımıza çıkmaktadır.

#### **2.2.2.5 Telaffuz Hatası**

Telaffuz hatası, okuma sırasında sesin doğru çıkarılmaması, geriye dönüşler yapılması ve okuma esnasında tereddüt etme gibi sorunlar yaşanması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu hata türü genellikle ana dili Türkçe olmayanlarda ve yöresel ağıza sahip olanlarda görülmektedir.

#### **2.2.2.6 Duraklama Hatası**

Okumanın akıcı olarak nitelendirilebilmesi için belli bir hıza, doğruluğa ve prozodiye ihtiyacı vardır. Okuma esnasında yapılan gereksiz duraklamalar okuma hızının yavaşlamasına ve anlamın bozulmasına yol açabilmektedir. Okuma esnasında yapılan duraklamalar okuyucunun noktalama işaretlerini bilmemesinden de kaynaklanabilmektedir. Ayrıca duraklama hatası okuyucunun noktalama işaretleri eksik bilgisinden dolayı uygun yerde vurgu ve tonlama yapamaması şeklinde karşımıza çıkabilmektedir.

#### **2.2.3 Yazma**

Dil eğitiminin dört temel dil becerisinden birini temsil eden yazma, tıpkı konuşma gibi anlatma becerileri içerisinde yer almaktadır (İşcan, 2015). Yazma üzerine yapılan incelendiğinde bireyin zihninde yapılandığı bilgi, düşünce, hayal gücü ve izlenimlerin işaret ve semboller kullanılarak yazı ile ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2018; Akyol, 2020). Yazma aynı zamanda anlatılmak istenenleri karşı tarafa iletmek, gelecek ile bir bağ kurmak ve tüm bunları kalıcı bir hale getirme amacı da taşır (Bay, 2010). Yılar (2019), yazmanın devinişsel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu söylemektedir. Yazmanın devinişsel boyutu, yazının biçimsel özelliklerini belirtirken bilişsel boyutu ise yazının içeriği ile ilgilidir. Bir yazının okuyan için akıcılığı ve prozodik özellikleri yazının duyuşsal yönünü ifade etmektedir. Dolayısıyla, bir yazının bilişsel boyutunun ifade ediliş şekli ve okuyan için rahat bir okuma sağlaması duyuşsal boyutunu ortaya çıkarmaktadır.

Yazma becerisi okuma becerisi ile birlikte eş zamanlı olarak ilkokul birinci sınıftan itibaren belirli hedefler doğrultusunda sistemli bir plan ile kazandırılmaktadır. Yazma becerisinin kazandırılmasıyla öğrencilerin; harflerin yazılış şekillerini kavranması, noktalama işaretlerinin uygun yerlerde kullanabilmesi amaçlanmaktadır (Çoşkun, 2019). Öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırılarak duygu ve düşüncelerini uygun yazın türleri ile aktarmalarını sağlamak ve öğrencilerin kendi yazılarını üst bilişsel olarak inceleyebilmeleri ve gerekli düzeltmeleri yapabilmeleri yazma eğitiminin hedefleri arasında yer almaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin yazma eğitimine başlamadan önce fizyolojik olarak da hazır olmaları gerekmektedir (Kaya, 2013). Öğrencilerin kalem tutabilecek el olgunluğuna sahip olmaları ve el göz koordinasyonu dengede tutabilmeleri gerekmektedir.

İyi bir yazma becerisine sahip olabilmek için zengin bir söz dağarcığına sahip olunmalı ve anlatılmak istenenin mantıklı ve ahenkli bir şekilde yazıya dökülebilmeli gerekmektedir. Ayrıca birey dinlediklerini noktalama ve imla kurallarına uygun olarak yazıya dökülebilmeli ve ses bilinci gelişmiş olmalıdır (Kardaş, 2020). Birey yazmaya başlamadan önce ilk olarak yazma amacını ve yöntemini belirlemeli, konusunun sınırlarını çizmeli ve bilgilerini zihinsel süreçlerden geçirerek yazıya aktarabilmelidir (Demir, 2013).

### **2.3 İlkokuma ve Yazma Eğitimi Etkileyen Unsurlar**

Okuma ve yazma becerisini birçok unsur etkilemektedir. Okulöncesi ve ilkokul eğitimi esnasında çocuğun fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal gelişim özellikleri bu unsurlar arasında yer almaktadır. Aşağıda okuma yazma eğitimi etkileyen unsurlar arasından çocuğun okulöncesi dönemde gerçekleştirdiği okuma yazma deneyimleri ve fonolojik farkındalık gelişim özellikleri açıklanmaktadır.

#### **2.3.1 Okulöncesi Okuma-Yazma Deneyimleri**

Günümüzde birinci sınıf öğrencileri öğrenim ilkokul öğrenimlerine başladığı zaman farklı okuma yazma özgeçmişi ile ilkokuma ve yazma eğitimine adım atmaktadırlar. Sınıf ortamında okuma yazmaya dair farklı tecrübe ve deneyimlere sahip öğrencilerin bulunması heterojen bir grup oluşmasına neden olmaktadır. Öğrenciler, okulöncesi eğitim veya aile desteği ile farklı okuryazarlık tecrübeleri edinmiş olabilmektedir. Örneğin; doğru oturuş, kalem tutma, okul kuralları gibi

deneyimleri edinmiş öğrenciler temel becerileri edinmiş olup okuma yazma öğrenimine hazır bir şekilde sınıfta bulunmaktadır (Göçer, 2016). Hatta bazı öğrenciler okuma yazmayı öğrenmiş olarak birinci sınıfa başlayabilmektedir.

Yapılan araştırmalar okulöncesi eğitim olarak okuma yazma deneyimi ve ilgisi edinmiş çocukların okulöncesi eğitime katılmamış çocuklara göre ileriki dönemde okuma ve yazmada anlamlı derecede başarılı olduklarını göstermektedir (Ergün, 2003; Taner ve Başal, 2005; Erbay, 2008; Erkan ve Kırca, 2010). Okulöncesi dönemde çocuklar ne kadar çok deneyim edinirse o kadar şema sayılarında artış olacaktır. Ön yaşantıların büyük önem teşkil ettiği eğitim sistemimizde okulöncesi eğitimin çocuklar için büyük avantaj sağladığı görülmektedir (Senemoğlu, 2013). Vukelich ve Christie (2009), okulöncesi dönemde geliştirilebilecek erken okuryazarlık becerileri için aşağıdaki prensipleri sıralamıştır;

- Okulöncesi dönemde yapılan fonolojik farkındalık becerileri
- Öğrenciler ile yapılan sözel dil etkinlikleri
- Alfabe bilgisinin okulöncesi döneminde kavratılması
- Konuşmalarını arttıracak resim, poster anlatımı
- Büyük ve küçük grup çalışması olarak öykü anlatım etkinlikleri
- Sınıf ortamında zengin içerikli kütüphane ve okuma merkezi
- Okuma etkinlikleri sırasında içeriğin kafiyeli şarkı ve oyunlarla zenginleştirilmesi
- Aile ile okulöncesi öğretmenin geliştirdiği kitap ve etkinlik işbirliği
- Paylaşımlı etkinlikler planlama

### **2.3.2 Fonolojik Farkındalık**

Fonolojik farkındalık ilkokuma ve yazma için önkoşul beceriler arasında yer almaktadır (Sulak, 2018). İlkokul birinci sınıfa başlayan bir çocuk fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olarak okul olgunluğunu kazanmış olması beklenmektedir (Akyol, 2014). Okulöncesi dönemden itibaren sistemli olarak geliştirilen fonolojik farkındalığın öğrencinin okuma yazma eğitimine pek çok katkısının olduğunu yapılan çalışmalar göstermektedir (Pullen ve Justice, 2003; Gray ve McCutchen, 2006). Fonolojik farkındalığın ülkemizde ilkokuma ve yazma eğitiminde kullanılan Ses Esaslı Yöntem’ de önem bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Fonolojik farkındalık kavramı uzun yıllardan beri yapılan çalışmalar doğrultusunda pek çok kez tanımlanmıştır. Bu tanımlara baktığımızda fonolojik farkındalığı, bir dilin ses birimleri arasındaki dinamik ilişkileri yönetebilme becerisi olarak adlandırabiliriz (Chard ve Dickson, 1999). Strout'a (2008) göre, fonolojik farkındalık, dilin en küçük birimi olan fonemlerin heceleri oluşturduğunun, hecelerin sözcükleri oluşturduğunun ayrıca sözcüğün ilk ve son seslerinin farkına varılması olarak tanımlanmaktadır. Acarlar'a (1995) göre, fonolojik farkındalık dile ait fonemlerin sınıflandırılması ve yeniden düzenlenmesini sağlayan zihinsel işlem gerektiren ve konuşmanın motor becerilerini de içinde bulunduran bir dil yeteneğidir. Konuşma becerisi, fonemler ile dilin diğer birimleri arasındaki ilişkiyi anlamlandırabilmek için temel yapılardan bir tanesini ifade etmektedir (Torgesen ve Wagner, 1998).

Fonolojik farkındalık kavramı, seslerin heceleri, hecelerin kelimeleri, kelimeleri cümleleri oluşturduğunun farkına varılmasının yanında dile ait birimlerin daha küçük birimlere ayırabilmeyi de gerektirmektedir (Denton, Hasbrouck, Weaver ve Ve Rıccio, 2000). Yapılan araştırmalarda fonolojik farkındalık becerisi ile okuma yazma becerileri arasında güçlü bir bağ olduğu görülmektedir (Stahl ve Murray, 1994; Share, 2004; Erdoğan, 2009; Akbey, 2016).

Fonolojik farkındalık erken çocukluk döneminde gelişmeye başlamaktadır. Bireyin doğduğu günden itibaren etrafında olup biteni duyu organları aracılığıyla anlamlandırmaya çalışmasıyla bireyde okuma ve ses bilinci yerleşmektedir (Adams, 1990). Okulöncesi dönemde çocuğa fonolojik farkındalık becerilerini kazandırmak karmaşık ve zor kazanımlardan olsa da çocuğun ilerideki okuma yazma öğrenimi için gerekli temel görevlerden birisidir (Yopp, 1992). Okul öncesi dönemde çocuğun seviyesine uygun fonolojik farkındalık becerileri kazandırılması gerekmektedir. Bu beceriler sözcüklerin kafiyeler içerebileceğini fark etme, sözcüklerin hecelerde oluştuğunu fark etme, hece ve sözcüklerin ilk sesini fark edebilme gibi basit görevlerden oluşturulmalıdır (Gunning, 2000).

İlkokul birinci sınıfa başlayan çocuklardan düşük fonolojik farkındalık seviyesine sahip olanların fonolojik farkındalık seviyesi yüksek olan öğrencilere göre okuma yazma eğitiminde ses-harf ilişkisini kavramakta zorluk çektikleri görülmektedir (Bryant, MacLean, Bradley ve Crossland 1990). Ayrıca fonolojik farkındalık seviyesi yüksek olan öğrencilerin kelimelerin ses yapısında daha kolay



değişiklik yapabildiği ve kelimelerin daha küçük birimlere bölebildiği tespit edilmiştir. (Kameenui, 1996; Phillips, Clancy Menchetti ve Lonigan, 2008). Dinç ve Parpucu (2018), fonolojik farkındalık becerilerinin aile, eğitimciler ve hazırlanan planlı öğretim programları ile erken çocukluk döneminde kazandırılabilirliğini söylemektedir.

### 2.3.2.1 Türkçenin Fonolojik Özellikleri

Türkçe'nin fonolojik yapısı incelendiğinde harf ve seslerin birebir eşleştiği görülmektedir. Bu nedenle diğer dillerden ses, kelime ve cümle yapısı olarak farklılıklar içeren bir dil olduğunu söylemek mümkündür (Çelenk, 2009). Türkçe fonetik özelliklerinden ötürü yazılış ve seslendiriliş bakımından tam olarak birbirini karşılayan bir dildir.

Türkçe alfabetik kodlama yazı ilkesine sahip diller arasında yer almaktadır. Bu yazı sistemine göre dile ait her bir fonem bir sembole karşılık gelmektedir. Dolayısıyla okuma ve yazma çalışmaları sırasında ses birimi olan fonemleri ve karşılığı olan sembolleri akılda tutmak gerekmektedir. Alfabetik kodlama yazı ilkesine sahip dillerin küçük ses birimi olan fonemler ile zihinsel işlem yapabilme yeteneği okuma yazmanın temel becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe dilinin yapısının bir gereği olarak fonolojik farkındalık becerisinin okulöncesi dönemden itibaren eğitim etkinlikleri ile geliştirilmektedir (Parpucu ve Dinç, 2018).

Türkiye'de ilkokul birinci sınıfa başlayan çocuklar, Ses Esaslı Yöntem ile okuma yazma eğitimi almaktadırlar. Ses Esaslı Yöntem'in temelinde ses bilinci yatmaktadır. Öğrenci, ilk olarak sesler ile tanışır ve birkaç ses öğrendikten hemen sonra anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturmaya başlamaktadır (MEB, 2019). Bugün kullanılan okuma yazma öğretim yönteminin bir ön koşulu olarak da okuma yazma eğitimine hazırlık aşamasında çocukların fonolojik farkındalık eğitimlerinin göz ardı edilmemesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Güneş'e (2019) göre, başarılı bir okuma yazma öğretimi için yapılan araştırmalar aracılığı ile birbirinden farklı süreçler, uygulamalar ve beceriler ortaya konmuştur. Okuma yazma öğretimi sırasında her bir beceri diğerlerini etkileyecek şekilde sarmal bir gelişim özelliğine sahiptir. Okuma eğitiminin temel aşamaları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Fonolojik farkındalığı geliştirme

- Fonetik ve alfabetik ilişkilerin bilincine varma
- Sözcük tanıma ve kendine ait zihinsel sözcük geliştirebilme
- Akıcı okuma ve okuduğunu anlama

### 2.3.2.2 Fonolojik Farkındalık Gelişim Aşamaları

Fonolojik farkındalık kavramı farklı ifade şekilleriyle de kullanılabilir. Bu kavram sesbilgisel farkındalık veya fonolojik duyarlılık gibi terimler şeklinde de alanyazında yer almaktadır (Parpucu ve Dinç, 2018). Yapılan çalışmalar fonolojik farkındalığın gelişim basamaklarının bütünden parçaya bir yol izlediğini göstermektedir (Bradley ve Bryant, 1983; Dodd, Holm, Oerlemans ve McCormick, 1996; Mutur, Hulme ve Snowling, 1997; Gillon, 2004). Okulöncesi dönemde çocuklar sözcük düzeyinde basit fonolojik farkındalık görevlerini yerinde getirirken sözcüğün ilk sesini söyleyebilme, sözcüğü ses birimlerine ayırabilme gibi görevi onlar için zorlayıcı olabilmektedir. Örneğin “top” kelimesi okulöncesi bir çocuk için kolaylıkla anlam ifade edebilmektedir. Ancak bu dönem çocukları ilgilerini öncelikli olarak anlama yoğunlaştırdığından kelimenin ilk veya son sesini söylemekte zorlanmaktadırlar (Aktan, 1996). Buradan hareketle fonolojik farkındalık eğitimi için yapılması gereken başlıca şeylerden birisinin fonolojik farkındalık görevlerinin çocuğun gelişim durumuna göre seçilmesini sağlamak olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çocuğun gelişim düzeyine uygun bir fonolojik farkındalık eğitimi hazırlanmalı ve çocuğa göre fonolojik farkındalık görevleri seçilmelidir.

Fonolojik farkındalık becerisinin gelişim aşamaları, Hempenstall (2003) tarafından,

1. Cümlenin sözcüklerin bir araya gelmesi ile meydana geldiğini,
2. Sözcükler kendi aralarında uyağa sahip olabileceklerini,
3. Sözcüklerin ilk sesinin aynı ses olabileceği,
4. Sözcüklerin son sesinin aynı ses olabileceği,
5. Sözcüklerin ortasındaki sesin aynı olabileceği,
6. Sözcüklerin hecelerinin bir araya gelmesi ile meydana geldiğini,
7. Sözcüklerin ilk ve son sese ayrılabilmesinin,
8. Sözcüklerin seslerine ayrılabilmesinin,
9. Sözcüklerden sesler eksildiğinde yeni sözcükler oluşacağını,

10. Seslerin yerlerini değiştirerek yeni sözcükler oluşturulabileceğinin,
11. Sözcüklerin seslere ayrılabilmeceğinin

farkına varma şeklinde sıralanmıştır.

Fonolojik farkındalık kavramı dilin bütün birimleri arasında düzenlemeler yapabilme becerisidir. Bu becerilerin gelişimsel sırası ve içeriği, Ecenbarger (2006) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Sözcük Farkındalığı

- Cümleyi sözcüklere ayırabilme

2. Kafiye Farkındalığı

- Kafiye tanıma
- Kafiye olanı fark edebilme
- Kafiye üretebilme

3. Hece Farkındalığı

- Heceleri sayabilme
- Heceleri ayırabilme ve bir araya getirebilme
- Hecelerin yeniden düzenleyebilme ve hece çıkarabilme

4. Ses (Fonem) Farkındalığı

- İlk ses farkındalığı
- Bir sesle yeni kelime üretebilme
- Son ses farkındalığı
- Ses birimlerinden yeni bir kelime üretebilme

Fonolojik farkındalık becerilerini Rubba (2004) zorluk derecelerine göre üç başlığa ayırmıştır. Bunlar basit, orta ve üst seviye fonolojik farkındalık görevleri şeklindedir. Fonolojik farkındalık becerilerinin en basit seviyesi sözcük düzeyinde görevlerden oluşmaktadır. Örneğin; cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark edebilme ve kelimelerin aralarında uyaklı olabileceğini fark edebilme görevleri basit seviye görevler arasında yer almaktadır. Orta seviye görevler ise sözcükler ile sözcüğün alt birimi olan heceler arasındaki ilişkiyi fark edebilme üzerine düzenlenmiştir. Bu seviyede öğrencilerden sözcüğü hecelerine ayırabilmeleri, sözcüğün ilk ve son sesini söyleyebilmeleri beklenmektedir. Üst düzeyde fonolojik farkındalık becerisine sahip öğrencilerden ise, sözcüğe ait seslerden yeni sözcükler üretebilmeleri, sözcüklerin seslerini tek tek sayabilmeleri, sözcükten bir ses

çıkarıldığında veya eklendiğinde yeni sözcüğü söyleyebilmeleri ve verilen seslerden sözcükler meydana getirebilmeleri beklenmektedir. Fonolojik farkındalık becerilerinin en üst seviyesini fonem düzeyindeki görevler oluşturmaktadır.

Okulöncesi dönemde ve okuma yazma öğretimi sürecinde çocuğun fonolojik farkındalık becerilerini geliştirebilmek için uyak ve kafiyelerini fark edebilecekleri şarkı, şiir ve tekerlemeler söylettirilebilir, aynı ses ve heceye sahip sözcüklerle oyunlar oynattırılabilir (Erdoğan, 2009). Sözel dil becerilerini geliştiren etkinlikler ile öğrencilerin düzeylerine uygun fonolojik farkındalık görevlerinin çocuklar için ilgi çekici hale getirilmesinde oyunların vazgeçilmez bir kazanım aracı olduğu söylenebilir.

## **2.4 Fonolojik Farkındalığın Geliştirilmesi**

Fonolojik farkındalık üzerine yapılan yıllar boyunca çalışmalar ile fonolojik farkındalığın hangi faktörler tarafından etkilendiği ve neleri etkilediği üzerine bulgulara ulaşılmıştır. Fonolojik farkındalığın nasıl geliştiği sorusu üzerine pek çok araştırma yapılmış ve fonolojik farkındalık eğitimi sırasında hangi yöntemin daha etkili olduğu pek çok araştırmaya konu olmuştur (Bentin, 1992; Ball, 1993; Bus ve Van IJzendoorn, 1999; Blachman, 2000; Anthony ve Francis, 2005; Dillon, De Jong ve Pisoni, 2012; Beaty, 2018). Fonolojik farkındalık becerisinin geliştirilmesi için planlanan eğitim bu becerisinin gelişim sıralamasına uygun etkinlikler ile yürütülmelidir. Çocuğun içinde bulunduğu fonolojik gelişim basamağı belirlenmeli ve bu düzeyde etkinlik çalışmaları yaptırılmalıdır. Fonolojik farkındalık etkinlikleri, sözcük farkındalığı düzeyinde, uyak farkındalığı düzeyinde, hece farkındalığı düzeyinde ve fonem farkındalığı düzeyinde planlanarak aşamalı olarak yürütülebilir (Dinç ve Parpuç, 2018). Alanyazın incelemesinde fonolojik farkındalık becerisinin gelişiminde etkisi olduğu görülen çalışmalar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

### **2.4.1 Ritim Çalışmaları**

Ritim çalışmaları ile yapılan okuma çalışmaları çocuklar ile bireysel ve grup çalışması şeklinde yürütülebilir. Çocuklar ritim çalışmaları esnasında kelimenin ses birimlerinin farkına varırlar ve kelimenin telaffuzunu da doğru bir şekilde gerçekleştirebilirler (Beaty, 2018). Ses birimlerinin ahenkli bir şekilde kafiyeli ve tekrarlı olarak söylenmesi çocuğun fonolojik farkındalık gelişimine önemli katkı

sağlamaktadır (Konza, 2011). Erken çocukluk döneminde yapılan ritim çalışmalarının gelecekteki fonolojik farkındalık becerilerini nasıl yordadığını araştıran çalışmada, ritim çalışmalarının fonolojik farkındalık becerileri ile ilişkili olduğu ve daha fazla ritim çalışması yapan çocukların diğer çocuklara oranla fonolojik becerilerinin daha fazla geliştiği söylenmektedir (Moritz, Yampolsky, Papadelis, Thomson ve Wolf, 2013). Ayrıca, ritim çalışmaları ile sözcük tanıma, sesleri algılama ve manipüle etme becerileri arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir.

#### **2.4.2 Drama Çalışmaları**

Okulöncesi dönemde dünyayı oyun aracılığıyla anlamlandıran çocuklar için drama çalışmaları bir anlamda hayatın provasını yansıtmaktadır (Aydilek Çiftçi ve Aykaç, 2022). Çocuk drama çalışmaları aracılığıyla birbirinden farklı rol ve senaryo içinde betimsel bir dil üretir (Beaty, 2018). Çocuğun sözcük dağarcığını ve dil becerilerini geliştiren drama çalışmaları çocuğa dilin farklı birimleri üzerinde değişiklik yapma fırsatı tanır (Sulak ve Erdoğan, 2019). Topalca ve Yüksel Gemalmayan (2019) çalışmalarında, doğru okuma problemleri yaşayan disleksi ikinci sınıf öğrencisinin drama etkinlikleri yoluyla fonolojik farkındalık becerisi incelenmiştir. Araştırma sonunda öğrencinin okuma düzeyinin öğretim seviyesine ulaştığı ve fonolojik farkındalık becerisinde olumlu yönde gelişme olduğu görülmüştür.

#### **2.4.3 Şarkı ve Şiir Çalışmaları**

Çocuklar için ritim ve kafiyeye sahip yazı türleri düz yazı türlerine göre daha ilgi çekicidir (Vardell, 2006). Çocukların şarkı ve şiir söylemesi dilin ritmik yapısını fark etmelerine ve kafiyeli dil birimlerine hâkim olmalarını sağlar. Çünkü şarkı ve şiir etkinlikleri çocuklar için eğlenceli ve ilgi çekicidir (Beaty, 2018). Demirci ve Mertoğlu (2017) çalışmasında okul öncesi çocuklarının ses farkındalık becerileri üzerinde müzikli etkinliklerin etkisini incelemişlerdir. Uygulanan program sonrasında deney grubu öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeylerinde anlamlı farklılık meydana geldiği görülmüştür.

#### **2.4.4 Tekerleme ve Bilmeceler Çalışmaları**

Okumanın ve yazma becerisinin ön koşullarından birisi fonolojik farkındalık becerisinin gelişimidir. Çocukların okuma yazma olgunluğuna ulaşmış olmaları

için fonolojik farkındalıklarının da yeterli seviyede olmaları gerekmektedir. Okulöncesi dönemde ve birinci sınıfta çocuklar için eğlenecekleri ve motive olacakları tekerleme ve bilmece çalışmaları yaptırılabilir. Tekerleme çalışmaları ile çocuklar kelimeleri doğru söyleyebilme çabası içine girecekler ve ses birimleri içinde düzenleme yapmaya ihtiyaç duyacaklardır. Tekerleme ve bilmece çalışmaları çocukların anlam üzerine yoğunlaşmasını sağlarken ses farkındalıklarının eğlenerek gelişimine katkı sağlamaktadır. Harper (2011), tekerleme bilgisi ve fonolojik farkındalık becerisini incelediği çalışmasında tekerleme eğitimi alan grubun fonolojik farkındalık görevlerini yerine getirmede tekerleme eğitimi almamış gruba oranla daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Tekerleme çalışmalarının kafiye farkındalığını arttırdığı ve fonetik olarak heceleme yeteneğini geliştirdiği görülmüştür.

## **2.5 Akıcı Okumanın Geliştirilmesi**

İlkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilerin akıcı bir şekilde okur ve yazar olmaları doğrultusunda eğitim programları düzenlenmektedir (MEB, 2019). Bu doğrultuda okuduğunu anlayan ve kendini doğru bir şekilde ifade edebilen öğrenciler yetiştirilmesi eğitim hedefleri arasında yer almaktadır. Okuma akıcılığı sağlayan doğruluk, hız ve prozodi bileşenlerinin yetersizliği okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyecek unsurlar arasında yer almaktadır (Baştuğ, 2021). Okuma eğitimi sırasında öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal gelişim özelliklerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Güneş, 2007). Her öğrencinin birbirinden eşsiz olduğu hesaba katılmalıdır. Öğrencilerin okumaya karşı tutum ve motivasyon geliştirmeleri sağlanmalıdır (Akyol, 2008). Kuhn ve Woo (2008), akıcı okuma geliştirilmeye çalışılırken eğitimcilere ve velilere dikkat edilmesi gereken unsurları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Okuma esnasında sadece sözcüklere odaklanılmamalıdır.
- Çocuklar okuma esnasında veli veya öğretmen tarafından izlenerek takip edilebilir.
- Okuma metinleri çocuğun gelişim seviyesine uygun seçilmelidir. Zor veya kolay olmamalıdır.
- Öğrencinin okuma esnasında anlamayı da gerçekleştirmesi sağlanmalıdır.

- Akıcı okumayı yalnızca hız odaklı düşünmemek ve okumanın prozodik unsurlarını da dikkate almak gerekmektedir.

Akıcı okumanın gerçekleşmesini sağlamak amacıyla alan yazında pek çok farklı yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda tanıtılmaktadır.

### **2.5.1 Tekrarlı Okuma**

Bu okuma yöntemi çoğunlukla okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma akıcılığı kazanması amacıyla kullanılmaktadır. Bu yöntem yetişkin bir kişinin öğrenciye model olması ve ardından düzeyine uygun metinleri tekrar tekrar okuması şeklinde yürütülmektedir (Samuels, 1979). Tekrarlı okuma yöntemi ile akıcı okuma unsurları olan doğruluk ve hızda artış sağlanması beklenilir. Bu nedenle öğrencilerin kelime doğruluğu oranı ve hızı günlük kaydedilmektedir. Yılmaz (2009) çalışmasında, okuma güçlüğü bulunan 3. Sınıf öğrencileri ile sesli okuma hataları üzerinde tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemiştir. Tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak yapılan eğitimin ardından öğrencilerin sesli okuma hatalarında önemli derecede düzelmeler olduğu tespit edilmiştir. Dündar ve Akyol (2014), okuma ve anlama problemi olan ikinci sınıf öğrencisine tekrarlı okuma yöntemini kullandıkları çalışmasında yöntemin öğrencinin okuma düzeyini endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkardığını tespit etmişlerdir. Alan yazında tekrarlı okuma yönteminin okuma güçlüğü olan zayıf okuyucular üzerinde akıcı okuma becerileri kazandırmada etkili bir araç olduğu görülmektedir (Pircioğlu, 2016; Kodan ve Akyol, 2018; Yılmaz, 2019).

### **2.5.2 Koro Okuma**

Koro okuma, öğretmen ve öğrencilerin aynı anda bir metni sesli olarak okudukları bir yöntemdir (Özenç, 2020). Bu yöntemde okuma tekrarı arttıkça okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumaya katılma oranında artış görülmektedir (Akyol, 2021). Koro okumada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta seçilecek materyalin öğrenciler için ilgi uyandıracak eğlenceli içeriğe sahip olması gerektiğidir. Öğretmen okuma esnasında öğrencilere prozodi, doğru okuma ve hız konusunda rehberlik yapmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin zorlandıkları tespit edilen kelimeler yüksek sesle telaffuz edilerek öğrencilere geri dönütler verilmelidir (Poore ve Ferguson, 2008). Koro okuma yönteminin diğer bir avantajı ise zayıf

okuyucuların koro okuma esnasında kendilerini rahat hissederek okuma hatalarını grubun okumasını takip ederek düzeltebilecek olmalarıdır (Ünal ve Susar Kırmızı, 2019).

### **2.5.3 Eko-Yankılı Okuma**

Bu yöntem ile öğretmenin sesli okumasının ardından öğrenciler metni tekrar okur. Eko okumada ilk olarak bir veya birkaç cümle ile okumaya başlanır. Zaman geçtikçe cümlelerden paragraflara ve metinlere geçilir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Uzunkol (2013) çalışmasında, herhangi bir zihinsel problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan üçüncü sınıf öğrencisini akıcı okuma düzeyine ulaştırmak için kullandığı yöntemlerden birisi Eko-yankılı okuma yöntemi olmuştur. Çalışma sonucunda öğrencinin akıcı okuma becerisinin öğretim düzeyine ulaştığı görülmüştür. Çaycı ve Demir'in (2006) okuma anlama problemi olan öğrenciler ile yürüttüğü çalışmasında kullanılan Eko okuma yönteminin öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunduğu görülmüştür.

### **2.5.4 Okuyucu Tiyatroları**

Okuma güçlüklerini gidermek ve akıcı okuma becerisini geliştirmek için kullanılan yöntemlerden birisi de okuyucu tiyatrolarıdır. Bu yöntem öğrencinin aktif olduğu sesli okumayı içerir. Öğrencilerin her biri metinde geçen bir karaktere bürünerek uygun jest ve mimik kullanarak okumayı gerçekleştirirler (Baştuğ, 2021). Seçilen metnin anlatı tarzında olması gerekmektedir. Bu yöntemin tiyatrodan ayrılan özelliği ise herhangi bir kostüm ve ezbere ihtiyaç duyulmamasıdır (Hudson vd., 2005). Bu yöntemde öğrenciler topluluk önünde konuşmaktan çekinebilir ve utanarak rahat davranamayabilir (Young & Rasinski, 2009). Bu nedenle öğretmenin öğrencileri motive etmesi ve cesaretlendirmesi gerekmektedir.

### **2.5.5 Nörolojik Etki Modeli**

Akıcı okuma becerilerini geliştirmede sıklıkla kullanılan yöntemlerden birisi de Heckelman (1969) tarafından geliştirilen Nörolojik Etki Modeli'dir. Öğrencinin öğretmen, veli veya iyi bir okuyucu ile yan yana okuma yapması şeklinde gerçekleştirilir. Bu yöntemi diğer okuma yöntemlerinden ayıran nokta, öğrencinin sol beyin lobunda bulunan dil alanını etkilemesi için öğrenci okuma esnasında



öğretmenin sağ tarafında ve biraz ön kısmında oturmaktadır. Öğrenci ve hemen yanında oturan iyi okuyucu arasında uyum yakalandıktan sonra model okuyucu hızını biraz ilerleterek öğrenciye örnek olmaktadır (Baştuğ, 2021). Okuma sırasında öğrenci hatalarına herhangi bir müdahalede bulunulmadan okuma süreci tamamlanır. Okuma sonrasında öğrenciye okuduğunu anlamaya yönelik sorular sorulmaz. Öğrenci kendi isteğine bağlı olarak metni yorumlayabilir (Heckelman, 1969).

## **2.6 Fonolojik Farkındalık ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişki**

Fonolojik farkındalık ve akıcı okuma becerileri arasındaki ilişki uzun yıllar boyunca yapılan çalışmalarla ortaya konmaya çalışılmıştır (Bryant, Bradley, Maclean ve Crossland, 1989; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub Zadeh ve Shanahan, 2001; Walley, Metsala ve Garlock, 2003; Gillon, 2004). Fonolojik farkındalık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okuma yazmayı daha kolay öğrendiği bu nedenle de fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi için öğrencilerle ilköğretim birinci sınıfın öncesinde fonolojik farkındalık çalışmalarının yapılması gerekli olduğu söylenmektedir (Carroll, Snowling, Stevenson ve Hulme, 2003; Nitttrouer ve Burton, 2005; Erdoğan, 2009; Akbey, 2016). Bunun yanında fonolojik farkındalık becerisinin hâlihazırda kendi kendine gelişmediği yaşantılar sonucu geliştiği yaygın görüşler arasındadır (Badian, 1989; Gillon, 2004; Anthony ve Francis, 2005).

Chard ve Dickson (1999), fonolojik farkındalık eğitiminin planlı etkinlikler yoluyla çocuklara verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte çocuğun yaşı ve gelişim düzeyi göz önüne alınarak fonolojik farkındalık gelişim görevlerinin belirli bir sırayla verilmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2009). Örneğin, cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark edebilme görevi sözcüğün hecelerden oluştuğu görevine göre daha basit görevler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin fonolojik farkındalık görevlerini basitten karmaşığa bir sıra içinde verilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde günümüzde “Ses Esaslı Yöntem” doğrultusunda okuma yazma öğretimi yapılmaktadır (MEB, 2019). Bu yöntemin temelinde öğrencilerde ses bilincini geliştirerek yapılandırmacı yaklaşımla seslerden heceler ve hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturmaları beklenmektedir. Ses Esaslı Yöntem ile okuma yazma öğretiminin birinci basamağında öğrencilerin sesi hissetmesi

vardır. Bu nedenle dinleme etkinlikleri ile öğrencilerde ses farkındalığı oluşması sağlanır ardından somut nesnelere kullanılarak sesin kavranması beklenmektedir (Akyol, 2018). Öğrenciler sesi tanıdıktan sonra heceler oluşturmadan önce ses farkındalığı görevlerinden birisi olan sesin kelimenin başta mı, ortada mı veya sonda mı olduğunu keşfetmeye çalışırlar.

Ses Esaslı Yöntem ile yapılan okuma yazma öğretiminin aşamaları ile fonolojik farkındalık görevlerinin aşamalarının benzeştiği görülmektedir (Güneş, 2019). Yapılan çalışmalar öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyinin akıcı okuma becerisinin üç bileşeninden birisi olan doğruluk üzerinde de yordayıcı olduğunu göstermektedir (McBride-Chang, 1995; Bus ve Van IJzendoorn, 1999; Caravolas ve Landerl, 2010). Okuma problemleri akıcı okuma becerisi önünde engel teşkil etmektedir. Çalışmalar okuma problemlerinin erken zaman belirtilerinden birisinin fonolojik farkındalık düzeyi olduğunu göstermektedir (Lundberg, 1980; Foy ve Mann, 2001).

Ses farkındalığı gelişmemiş ve fonolojik farkındalık görevlerini yerine getiremeyen öğrencilerin akıcı okuyamadığı, okuma hızının yavaş olduğu, sesleri tanıma ve bir araya getirmede sorun yaşadığı için okuma ahengini kaçırdığı görülmektedir (Lieberman, Shankweiler ve Lieberman, 1989; Engen ve Høien, 2002). Fonolojik farkındalık becerisi yalnızca ilköğretim birinci sınıf okuma becerilerini değil aynı zamanda öğrencilerin üst kademelerdeki okuma becerilerini de yordamaktadır (Johnson, 1996; Güneş, 2019).

Yapılan çalışmalar ile uzmanlar fonolojik farkındalık ve akıcı okuma arasındaki ilişkinin hangi yönde ilerlediğine dair de yorumlar getirmeye çalışmışlardır. Çalışmaların bir kısmı fonolojik farkındalık becerisinin akıcı okuma üzerinde etkiye sahip olduğunu söylemektedir (Oudeans, 2003). Dolayısıyla okuma yazma eğitiminden önce gelişen fonolojik farkındalık becerisinin okuma yazma öğrenimini geliştirdiğini ve okuma akıcılığı üzerinde pozitif yönlü gelişmeler sağladığını belirtmişlerdir (Mann ve Foy, 2003). Ayrıca okulöncesi dönemde fonolojik farkındalık eğitimi alan çocukların almayan çocuklara göre okuma yazma becerilerinde anlamlı derecede önde oldukları görülmüştür (Ayres, 1995; Aktan, 1996; Schneider, 2000; Carroll, 2001).

Fonolojik farkındalık becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişki ile ilgili diğer bir görüş ise okuma yazma sürecinde fonolojik farkındalığın geliştiğini belirtmektedir (Oakhill ve Kyle, 2000). Diğer bir deyişle okuma becerilerinin fonolojik farkındalık becerilerini geliştirdiği savunulmaktadır. Bu iki görüşe ek olarak üçüncü bir görüş ise fonolojik farkındalık becerisi ile akıcı okuma becerilerinin arasında karşılıklı ilişkinin mevcut olduğudur (Blaklock, 2004; Hogan, Catts ve Little, 2005; Dillon, 2012).

## 2.7 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, fonolojik farkındalık ile akıcı okuma becerileri gelişimlerine ilişkin alanyazında yer alan çalışmalara yer verilmiştir.

Mann (1986) tarafından Japonyalı ve Amerikalı çocukların hece ve fonem farkındalığı gelişimlerinin incelediği bir deney çalışması yürütmüştür. Amerika'daki birinci sınıf öğrencilerinin fonem ve hece farkındalığını eğiliminin Japonya'daki birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fonolojik farkındalık gelişimleri arasındaki bu fark ülkelerin okuma yazma öğretim yöntemlerine bağlanmıştır. Amerikalı öğrencilerin okumayı alfabe ile öğrenirken Japonyalı öğrencilerin hece ile okuma yapması fonolojik farkındalık becerilerinde farklılık yaratması olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma aracılığıyla fonolojik farkındalığı arttıracak faktörlerin incelenmesine odaklanılmıştır.

Morais (1991) çalışmasında, fonolojik farkındalık ve okuma becerileri üzerinde durmaktadır. Çalışmasında fonolojik farkındalığın dil ve okuma becerisi arasında bir köprü görevi gördüğünü söylemektedir.

Ball (1993), yaptığı iki farklı çalışma ile fonolojik farkındalık görevleri altında yatan etkenleri incelemiştir. İlk çalışmasında henüz resmi okuma yazma eğitimi almamış 128 çocuğu belirli fonolojik farkındalık görevleri ile test etmiştir. Bunlar; kafiye tanıma, hece sayma, ilk ses eşleştirme, ilk ses silme, sesleri karıştırma, son ses silme ve fonem sayma görevleridir. Bu çalışmanın sonucunda fonem, hece ve kafiye olmak üzere üç temel görevleri arasında önemli bir ayrışma olduğunu belirtmektedir. İkinci çalışmasını ise 1509 birinci sınıfa giden öğrenci ile yürütmüştür. Bu çalışma ile öğrencilerin okuma becerileri çoklu regresyon analizleri ile analiz edilmiştir. Fonolojik farkındalık görevlerinden kafiye tanıma

faktörü okuma varyansının en zayıf yordayıcısıyken fonem tanıma faktörünün ise okuma varyansının en güçlü yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Brady vd. (1994), okulöncesi dönemde fonolojik farkındalık eğitiminin birinci sınıf okuma yazma becerilerine etkisini incelemek amacıyla çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmayı boylamsal bir yöntem ile deney ve kontrol grupları ile gerçekleştirmişlerdir. Deney grubu öğrencileri 18 haftalık fonolojik farkındalık eğitimi almışlardır. Okulöncesi eğitim yılının sonunda deney grubu öğrencilerinin birinci sınıfa hazır oluşları ve fonolojik farkındalık seviyeleri kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur.

Stahl ve Murray (1994), 113 okulöncesi ve birinci sınıf öğrencisinden oluşan örneklem grubu ile fonolojik farkındalık görevleri ve dilsel karmaşıklık seviyeleri karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre basit fonolojik farkındalık görevlerinin yerine getirilebilmesi için çocukların alfabe bilgisine sahip olması gerektiği ileri sürülmüştür. Daha karmaşık görevler için çocukların hem alfabe bilgisine sahip olması gerektiği hem de okuma becerisine sahip olması gerektiği ileri sürülmektedir.

Bruck ve Genesee (1995) yaptıkları çalışma ile Fransız okullarında öğrenim gören ve İngilizce konuşan iki dilli öğrenciler ile tek dilli İngiliz okullarına devam eden öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerini karşılaştırmışlardır. Örneklem grubunda 91 öğrenci bulunan çalışmada öğrencilerin fonolojik farkındalıkları okulöncesi döneminde ve bir yıl sonra birinci sınıfta ölçülmüştür. İki dilli öğrencilerin okulöncesi dönemi fonolojik farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İki dilli ve tek dilli çocukların birinci sınıfta sesleri manipüle etme becerileri benzer düzeyde çıkmıştır. Birinci sınıfa giden tek dilli öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri iki dilli eğitim gören okulöncesi dönem çocuklarına göre anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmüştür. Bu veri okuma yazma eğitiminin fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimine sağladığı katkı olarak yorumlanmıştır. Birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin ise iki dilli öğrenim görenlerin fonolojik farkındalık görevlerinden heceleri ayırma ve birleştirme becerilerinin tek dilli öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Bu sonuç, ikinci bir dil öğreniminin fonolojik farkındalık üzerine etkisi olarak yorumlanmıştır.

McBride Chang (1995) çalışmasında, fonolojik farkındalığın ne olduğunu ve hangi bileşenlerden etkilendiğini açıklamaktadır. 136 tane üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada fonolojik farkındalık becerisinin zekâ, kısa süreli bellek ve konuşma algısından etkilendiğini savunmaktadır. Yapılan ölçümler sonucunda üç bileşenden her birinin fonolojik farkındalık üzerinde bir varyansa katkısı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda fonolojik farkındalık becerisi için konuşma algısının önemi vurgulanmaktadır.

Oakhill ve Kyle (2000) çalışmasında, çocukların işler hafızası ile fonolojik farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada 7 ve 8 yaşındaki öğrenciler ile fonolojik farkındalığın ses sınıflandırma ve ses silme görevleri ile bellek görevleri karşılaştırılmıştır. Sabit sıralı çoklu regresyon aracılığıyla ses sınıflama görevinin fonem silme görevine göre işler hafıza ile daha yüksek oranda ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

Sodoro, Allinder ve Rankin Erickson (2002) yayımladıkları çalışmalarında, fonolojik farkındalığın müfredata uygun araçlarını incelemiş ve uygun fonolojik değerlendirme aracı ihtiyacına değinmiştir. Bunun yanında okuma ile fonolojik farkındalık ilişkisine değinerek okuma becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde fonolojik farkındalığın önemi açıklanmıştır.

Carroll vd. (2003) boylamsal çalışmalarında, 67 okul öncesi çocuğa yer vermişlerdir. Bir yıl boyunca üç farklı ölçüm ile çocukların sözcük, hece ve sesbirim farkındalıklarını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin sözcük farkındalıklarının sesbirim farkındalığından önce geliştiğini ve sözcük farkındalığının gelecekteki sesbirim farkındalığını yordadığını söylemişlerdir.

Invernizzi (2004) çalışmasında, okulöncesi öğrencilerinin okuryazarlık becerilerini ölçmeyi hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen ölçek alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazı bilgisini kapsamaktadır. Alfabe bilgisi, kafiye ve ses farkındalığı görevleri aracılığıyla değerlendirilir sonucuna ulaşmıştır.

Karakelle (2004), fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkokuma becerileri üzerindeki etkisini 107 birinci sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışma ile ortaya koymaktadır. Çalışmada öğrencilerin okuma yazma öğrenmeden önceki fonolojik farkındalık becerileri ile harf bilgisinin okuma yazma öğrendikten sonraki okuma becerilerini ne oranda yordadığına bakılmıştır. Okulöncesi dönemde ses

farkındalıkları yüksek olan öğrencilerinin ses birimleri farkındalıkları düşük olan öğrencilere göre yılsonu kelime okuma doğruluklarının ve akıcılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Hogan vd. (2005), okul öncesi, iki ve dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, 570 katılımcının okul öncesi fonolojik farkındalık düzeylerinin öğrencilerin ikinci sınıf fonolojik farkındalıklarını ve okuma becerilerini yordadığı bulunmuştur. Aynı öğrencilerin ikinci sınıf fonolojik farkındalık düzeylerinin dördüncü sınıf fonolojik farkındalık ve okuma becerilerini yordadığını tespit etmiştir.

Erdoğan (2012) çalışmasında, okulöncesi dönem sonunda fonolojik farkındalık seviyelerinin çocukların birinci sınıftaki okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 126 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okulöncesi dönem sonunda fonolojik farkındalık seviyeleri ile birinci sınıf okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Melanlıoğlu (2012) çalışmasında, ayrıştırıcı dinleme becerisini fonolojik farkındalık becerisi aracılığıyla geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmasında ayrıştırıcı dinleme becerisinin fonolojik farkındalığı temel aldığı ve fonolojik farkındalık becerisinin geliştirilmesi ile anlamın gerçekleşeceğini dile getirmektedir.

İnceçay ve Soruç (2013), iki dilli ve tek dilli erken yaşta çocukların sözlü dil becerilerinin fonolojik farkındalık gelişimi üzerine etkisine incelemiştir. Çalışma fonolojik farkındalık görevleri ve sözel dil becerisi verileri doğrultusunda betimlenmiştir. Çalışma sonucunda fonolojik farkındalık becerisinin sözel dil seviyesinin iyi bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Turan ve Akoğlu (2014) çalışmanın örneklemini normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan 20 okulöncesi öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı öğrenci velilerinin erken okuryazarlık deneyimleri ile ilişkili bilgilerinin öğrencilerin fonolojik farkındalık seviyeleri ve erken okuryazarlık faaliyetleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ortaya konmaktadır. Araştırmanın sonucunda dil bozukluğu olan öğrencilerin ve velilerinin erken okuryazarlık

deneyimlerine dair becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklara göre düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Parpuç ve Dinç (2017), yarı deneysel yöntemle yürüttükleri çalışmalarında Seslerin Renkli Dünyası isimli eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının ses bilgisel farklılık düzeylerine etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubuna ön test uygulaması yapıldıktan sonra deney grubuna sekiz haftalık eğitim programı uygulanmıştır. Son test uygulamasının ardından yapılan veri analizleri sonucunda Seslerin Renkli Dünyası isimli eğitim programının fonolojik farkındalık düzeylerini arttırmada etkili olduğu ortaya konmuştur.

Özata ve Haznedar (2018) çalışmasında, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini etkileyen unsurları incelemiştir. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiyi de göz önüne alarak geliştirilen okuma yöntemi aralıklı regresyona dayalı analiz edilmiştir. Araştırmada akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini etkileyen bilişsel ve dilbilimsel değişkenler arasında fonolojik farkındalık ile fonolojik bellek kavramları da yer almaktadır. Araştırma sonucunda akıcı okuma ve okuma becerisinin güçlü yordayıcıları olarak otomatiklik, ortografi bilgisi, akıcı kelime okuma ve aile eğitim seviyesi olarak ortaya çıkmıştır.

Başaran ve Yeşilyurt (2020), çift gruba yürüttükleri ön test- son test gruplu deneysel çalışmaları ile fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Deney grubu öğrencilerine fonolojik farkındalık eğitimi uygulanmıştır. Uygulanan fonolojik farkındalık eğitiminin çocukların okuma becerilerine kontrol grubu öğrencilerine kıyasla anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Öğrencilerin okuma performanslarındaki kalıcılığı ölçmek amacıyla ön test ve son test grubuna ikinci sınıf başında tekrarsız okuma ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar fonolojik farkındalık eğitiminin öğrencilerin ikinci sınıftaki okuma başarısını da desteklediği şeklindedir.

Gökkuş ve Akyol (2020) çalışmalarında, ön test-son test yarı deneysel yöntem ile fonolojik farkındalık eğitiminin erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklem grubunu deney ve kontrol grubu olmak üzere 46 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrenciler ile sekiz hafta süren fonolojik farkındalık eğitimi gerçekleştirilmiştir.

Yapılan veri analizleri sonucunda fonolojik farkındalık eğitiminin erken okuryazarlık becerileri üzerinde yüksek düzeyde bir etkisi olduğu görülmüştür.

Örge vd. (2021) çalışmasında, iyi ve zayıf okuyucuların okuma akıcılığı üzerinde etkili olan dilbilimsel ve bilişsel becerileri ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu doğrultuda çalışmanın örneklem grubunu 65 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubu zayıf ve iyi okuyucular olarak iki gruba ayrılmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda zayıf öğrencilerin akıcı okuma becerilerini etkileyen faktörler fonolojik farkındalık ve otomatik isimlendirme olarak sıralanmıştır. İyi okuyucuların akıcı okuma becerilerini ise morfolojik farkındalığın etken unsur olduğu ortaya konmaktadır.

Ferah Özan ve Yıldız (2022), ilkokuma ve yazma becerilerinin değişkenleri arasındaki ilişkiyi tarama yöntemi ile inceledikleri çalışmanın örneklemini 552 birinci sınıf öğrenimine devam eden öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın betimleyici sonuçlarına göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerin fonolojik gelişimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki orta düzeydedir ve başarı değişkenlik göstermektedir.



### 3. YÖNTEM

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin betimsel bir yaklaşımla incelenmesi ve belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli, fonolojik farkındalık düzeyi ile akıcı okuma becerisi değişkenlerinin arasında birlikte bir değişimin var olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Creswell, 2017). Çalışmanın ilişkisel tarama modeli ile yürütülmesinin nedeni, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri değişkenleri arasındaki ilişkileri çözümlmek ve aralarında bir değişim varsa bu değişimin derecesini belirlemektir. Çünkü ilişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2012). Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile belirli bir grubun özellikleri ortaya konmaktadır (Büyüköztürk, 2008). Araştırma ile “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” problem cümlesine yanıt aranmaktadır. Araştırmanın problem cümlesini çözmek için ilişkisel tarama modelinin uygun olduğu görülmüştür. Bunun nedeni; ilişkisel tarama modelinin değişkenler arasındaki birlikte değişimin varlığını ve bu değişimin derecesini belirlemek amacıyla kullanılan bir nicel araştırma yöntemi olmasıdır (Karasar, 2012).

#### 3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Ardahan Merkez ilçesinde öğrenim gören 30 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu Ardahan’da bir devlet okulunda öğrenim gören ve amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yönetimi ile seçilen birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı çalışma grubunu yakın ve erişimi kolay gruptan oluşturmaktadır. Bu yöntemin avantajlarından birisi veri toplama sürecinin hızlı ve istenildiği anda yapılabilmesini sağlamasıdır (Büyüköztürk, 2008). İlkokul birinci sınıf öğrencileri ile çalışılmasının sebebi fonolojik farkındalık becerisinin ilkokuma yazma öğretiminde ön koşul becerilerden birisi olması ve birinci sınıf öğrencilerinin ikinci

dönemde temel düzeyde okuma ve yazma öğrendikten sonra akıcı okuma becerilerinin ölçülebilir bir seviyede olabileceği düşüncesidir. Çalışma devlet okulunda öğrenim gören 34 ilkokul birinci sınıf öğrencisinden temel düzeyde okuma yazma öğrenen 30 ilkokul birinci sınıf öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Çalışmada dört öğrenci temel düzeyde okuma yazma öğrenimlerini tamamlamadıkları için araştırmanın dışında kalmıştır.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla 4 ölçme aracı kullanılmıştır.

- Fonolojik Farkındalık Ölçeği
- Prozodik Okuma Ölçeği
- Yanlış Analizi Envanteri
- Okuma Hızı Ölçeği
- Okuma Metinleri

#### **3.3.1 Fonolojik Farkındalık Ölçeği**

Araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin seslere karşı farkındalık seviyelerini ölçmek amacıyla “Fonolojik Farkındalık Ölçeği (Yangın, Erdoğan ve Erdoğan, 2008)” kullanılmıştır. Ölçek kullanımı için gerekli izin alınmıştır ve ölçeğin birinci sınıf öğrencileri için hazırlanmış olmasından dolayı ölçekte herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ölçek 2008 yılında Yangın, Erdoğan ve Erdoğan tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin kullanılmasının başlıca sebeplerinden birisi ölçeğin birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalıklarının hangi düzeyde olduğunu tespit etmek amaçlı hazırlanmış olmasıdır. Ölçek için hazırlayıcılar tarafından alan yazın taraması yapılarak fonolojik farkındalığın dokuz alt görevleri belirlenmiştir (Yangın, Erdoğan ve Erdoğan, 2008). Bu görevler, cümlenin kelimelerden meydana geldiğini fark edebilme, kelimelerin kafiyeli olabileceğini fark edebilme, kelimelerin aynı ses ile başlayabileceğini fark edebilme, kelimelerin aynı ses ile bitebileceğini fark edebilme, kelimelerin ortasında aynı ses olabileceğini fark edebilme, kelimelerin hecelerden meydana geldiğini fark edebilme, kelimelerin ilk ve son seslerini ayırabileceğini fark edebilme, kelimelerin bütün seslerini ayırabileceğini fark edebilme, kelimedden bir ses çıkarsa yeni bir

kelime oluşabileceğini fark edebilmedir. Pilot uygulamaların yapılmasının ardından ölçek birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeylerine göre son haline getirilmiştir. Son haliyle ölçek beş görev ve her bir görev için 10 uygulama maddesinden oluşmaktadır. Bu görevler, cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme, sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark edebilme, sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme ve sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme olarak kararlaştırılmıştır. Uygulama yapılacağı zaman araştırmacılar tarafından öğrencilere etkinlik yapılacağı söylenmiştir (Yangın, Erdoğan ve Erdoğan, 2008). Ölçekteki beş görev başlığının ilk üçer maddesi deneme yapma amaçlı kalan yedi maddesi ise uygulama maddesi olarak kullanılmaktadır. Deneme maddelerinde çocuklara dönütler verilmektedir. Geriye kalan yedi madde için ise çocuklara dönüt verilmemektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 35' tir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ölçeği hazırlayan araştırmacılar tarafından 0.74 olarak tespit edilmiştir (Yangın, Erdoğan ve Erdoğan, 2008).

### **3.3.2 Prozodik Okuma Ölçeği**

Öğrencilerin prozodik okuma düzeylerine dair verilerin toplanması amacıyla geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013)” kullanılmıştır. Ölçek kullanımı için ölçeği hazırlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır ve ölçekte herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Prozodik Okuma Ölçeği 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 15 maddesi öğrencinin sesli okuma esnasında akıcı okuma bileşenlerinden biri olan okuma prozodilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçeğin her bir maddesi için beş aşamalı bir puanlama söz konusudur. Bunlar, 0=Hiçbir zaman gözlenmedi, 1=Çok az gözlendi, 2=Zaman zaman gözlendi, 3=Çoğu zaman gözlendi ve 4=Her zaman gözlendi seçenekleridir. Ölçeğin her bir maddesinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 4' tür. Ölçek puanlaması için öğrencilerin sesli okumaları ses kayıt cihazı aracılığı ile kayıt altına alınmıştır ve ses kayıtları dinlenerek değerlendirmeler yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri ölçeği hazırlayan araştırmacılar tarafından 0.981 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 60'tır (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013).

### **3.3.3 Yanlış Analizi Envanteri:**

Akyol (2013) tarafından geliştirilen, Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri (Akyol, 2013)" kullanılmıştır. Ölçek gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmıştır ve ölçeğin kullanımı esnasında ölçekte herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Bu ölçek, akıcı okuma bileşeni olan doğruluk alt bileşeni doğrultusunda öğrencilerin doğru okuma yüzdelerini ortaya çıkmaktadır. Bu ölçeğin amacı öğrencinin sesli okuma sırasında yaptığı hata türlerine göre hatalarını tespit etmek ve öğrencinin okuma doğruluğu yüzdesini ortaya çıkarmaktır. Yanlış analizi envanteri altı çeşit sesli okuma hatasından oluşmaktadır. Bu hatalar ölçeği hazırlayan araştırmacı tarafından, okuma esnasında atlayıp geçmeler, eklemeler, beş saniye içinde okuyamayan öğrenciye öğretmen tarafından verilen kelimeler, yanlış okumalar, ters çevirmeler ve tekrarlar olarak belirlenmiştir. Ölçeğin kullanımı için her bir öğrencinin sesli okumaları ses kayıt cihazından dinlenmiş ve okuma hataları türlerine göre işaretlenmiştir. Öğrencilerin okuma doğruluğunu bulmak için önce 100 üzerinden hata oranı tespit edilmiştir. Öğrencinin hata oranı, öğrencinin hata sayısının 100 ile çarpılıp metindeki toplam kelime sayısına bölünmesi ile bulunmaktadır. Okuma doğruluğu ise hata oranının 100'den çıkarılması ile bulunmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 100'dür (Akyol, 2013).

### **3.3.4 Okuma Hızı Ölçeği**

Akıcı okumanın gerçekteşebilmesi için üç koşuldan birisi okuma hızıdır. Rasinski (2004a) tarafından geliştirilen "Okuma Hızı Ölçeği (Rasinski, 2004a)" formülü ile bir dakikada okunan doğru kelime sayısı bulunmaktadır. Okuyucunun bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısından okuduğu hatalı kelime sayısı çıkarılarak bir dakikadaki okuma hızı hesaplanmaktadır (Rasinski, 2004a).

### **3.3.5 Okuma Metinleri**

Okuma metinleri ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma bileşenlerini (doğruluk, hız ve prozodi) ölçmede yararlanmak amacıyla kullanılmıştır. Okuma metinleri seçilirken öğrencilerin sınıf seviyesine uygun olmasına ve veri toplama dönemlerinde birinci sınıf Türkçe dersi yıllık planında buldukları tema dikkate alınmıştır. Bu nedenle öğrencilerin Türkçe ders kitabı olarak eğitim görmedikleri Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlarına ait farklı bir ilkokul birinci sınıf Türkçe

kitabından yararlanılmıştır. Ayrıca metin seçiminde uzman (Temel eğitim bölümünde görevli iki öğretim üyesi) görüşüne başvurulmuştur. Öğrencilerin ikinci dönem başındaki akıcı okuma becerilerini ölçmek amacıyla “Çocuk Dünyası” temasından uzman görüşü alınarak “Kırmızı Balon” isimli okuma metni seçilmiştir. Dönem sonundaki akıcı okuma becerilerini ölçmek amacıyla aynı ders kitabının “Milli Mücadele ve Atatürk” temasından “Dedemin Madalyası” okuma metni seçilmiştir.

### **3.4 Veri Toplama Süreci**

Araştırma kapsamında öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ardahan merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulundaki birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülen çalışmada ilk olarak etik kurul izin belgesi doğrultusunda Ardahan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli uygulama izinleri alınmıştır. Ardından okul yönetimi ve öğrenci velileri bilgilendirildikten sonra ölçme araçları öğrencilere uygulanmıştır.

Veri toplama araçları çalışma grubundaki öğrencilere ikinci dönemin başında ve sonunda uygulanmıştır. Veri toplama ölçekleri uygulanmadan önce araştırmanın amacı hakkında öğrencilere bilgi vermiştir. İkinci dönem başında öğrencilere fonolojik farkındalık ölçeği uygulanmıştır. Hemen ardından eş zamanlı olarak akıcı okuma becerilerini ölçmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına ait ilkökul birinci sınıf Türkçe ders kitabından belirlenen okuma metni öğrencilere okutturulmuş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. İkinci dönem sonunda da öğrencilere ilk olarak fonolojik farkındalık ölçeği uygulanmıştır. Ardından uzman görüşü ve yıllık plana göre içinde buldukları tema dikkate alınarak belirlenen okuma metni okutularak öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan veriler araştırmacı tarafından veri toplama ölçeklerinde puanlanmıştır.

### **3.5 Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 26.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Betimleyici istatistiksel analizlerde ortalama, standart sapma, minimum, maksimum ve değer aralıkları

kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılıma uyup uymadığı Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Normal dağılım gösteren veriler bağımsız örneklem *t*-testi ve eşlenik *t*-testi, normal dağılım göstermeyen veriler Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıra sayılar testi ile analiz edilmiştir. Korelasyon analizinde ise normal dağılım gösteren verilerde Pearson korelasyon katsayısı, normal dağılım göstermeyen verilerde de Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

### **3.6 Araştırmanın Etiği**

Ordu Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 12.01.2022 tarihli 2022-04 sayılı kararı doğrultusunda “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Düzeyleri ile Akıcı Okuma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın etik yönden uygun olduğuna oy birliğiyle karar verilmiştir.

Araştırmanın uygulanabilmesi için ilgili bakanlık, kurumlar ve velilerden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın yürütülmesi esnasında öğrenci mahremiyetine dikkat edilmiş ve bilgileri gizli tutulmuştur. Çalışmalar gönüllülük esasına göre yürütülmüş olup hiçbir katılımcı araştırmaya katılması için zorlanmamıştır.

#### 4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin veriler, uygun istatistiksel yöntemler aracılığıyla analiz edilip, bulgular tablolar halinde açıklanmıştır.

Değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığını analiz etmek için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1** Normallik Analizi

	<b>Ölçek</b>	<b>Test İstatistiği</b>	<b><i>p</i></b>
<b>Dönem Başı</b>	Fonolojik Farkındalık	0.975	0.691
	Prozodik Okuma	0.955	0.237
	Yanlış Analizi Envanteri	0.928	0.042
	Okuma Hızı	0.955	0.237
<b>Dönem Sonu</b>	Fonolojik Farkındalık	0.910	0.015
	Prozodik Okuma	0.959	0.291
	Yanlış Analizi Envanteri	0.813	0.000
	Okuma Hızı	0.967	0.470

Tablo 4.1 incelediğinde, dönem başı fonolojik farkındalık, dönem başı prozodik okuma, dönem başı okuma hızı, dönem sonu prozodik okuma ve dönem sonu okuma hızı değişkenleri normal dağılırken ( $p > 0.05$ ), dönem başı ve sonu yanlış analizi envanteri ile dönem sonu fonolojik farkındalık değişkenleri normal dağılım göstermemektedir ( $p < 0.05$ ).

##### 4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başında ve sonunda fonolojik farkındalık düzeyleri nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

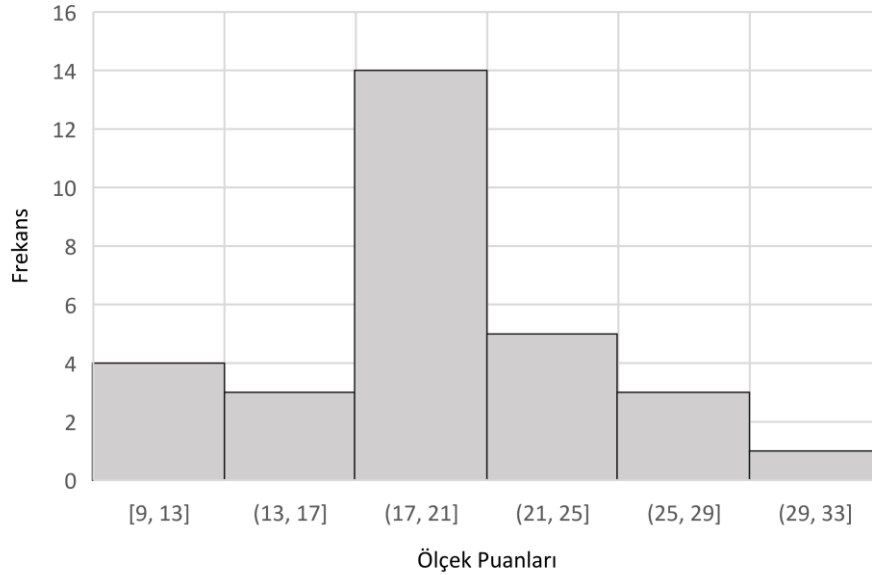
İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başındaki ve sonundaki fonolojik farkındalık düzeylerini gösteren betimsel istatistik bulguları Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2** Fonolojik Farkındalık Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

$n = 30$	Ortalama	Standart Sapma	Min-Maks	Değer Aralığı
<b>Dönem Başı</b>	20.0	5.119	9-33	24
<b>Dönem Sonu</b>	30.97	3.596	21-35	14

Birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başında ve sonunda ölçülen fonolojik farkındalık ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, minimum-maksimum değerleri ve değer aralıkları tabloda verilmiştir. İkinci dönem başında ölçekten elde edilen puan ortalaması 20.0, standart sapma 5.119, minimum değer 9, maksimum değer 33 ve değer aralığı 24'tür. İkinci dönem sonunda ölçekten elde edilen puan ortalaması 30.97, standart sapma 3.596, minimum değer 21, maksimum değer 35 ve değer aralığı 14'tür. İkinci dönem başından ikinci dönem sonuna kadar öğrencilerin fonolojik farkındalık ölçek puan ortalamalarının arttığı görülmektedir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başındaki fonolojik farkındalık ölçek puanları ve frekansları Şekil 4.1'de gösterilmiştir.

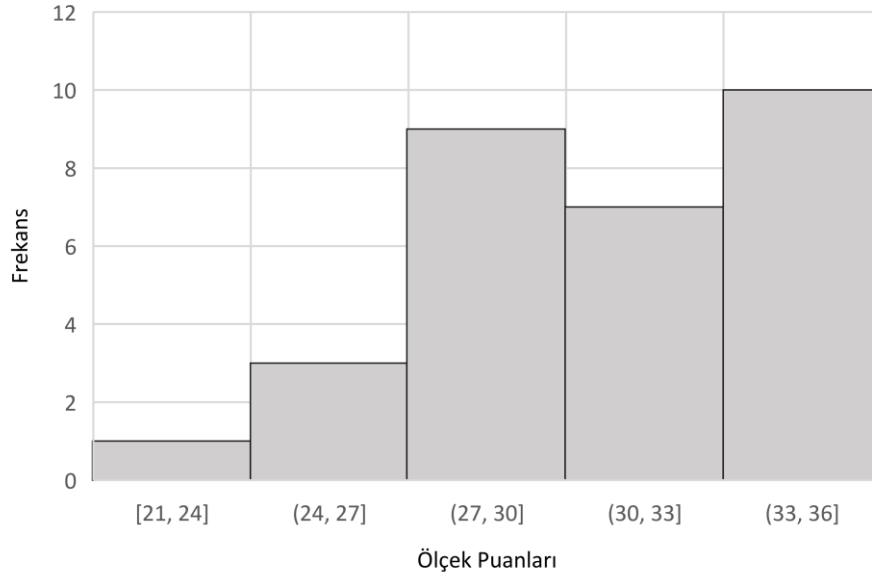


**Şekil 4.1.** İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Başı Fonolojik Farkındalık Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri



Şekil 4.1 incelendiğinde, öğrencilerin ikinci dönem başı fonolojik farkındalık ölçek puanlarının histogram grafiğine göre, en düşük frekansa sahip puan aralığının (29,33] ve en yüksek frekansa sahip puan aralığının ise (17,21] olduğu görülmektedir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başındaki fonolojik farkındalık ölçek puanları ve frekansları Şekil 4.2’de gösterilmiştir.



**Şekil 4.2.** İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu Fonolojik Farkındalık Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri

Şekil 4.2 incelendiğinde, öğrencilerin ikinci dönem sonu fonolojik farkındalık ölçek puanlarının histogram grafiğine göre, en düşük frekansa sahip puan aralığının [21,24] ve en yüksek frekansa sahip puan aralığının (33,36] olduğu görülmektedir.

#### **4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Bu bölümde “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başında ve sonunda akıcı okuma bileşenlerinden;

- Okuma doğruluğu
- Okuma hızı
- Okuma prozodisi düzeyleri nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

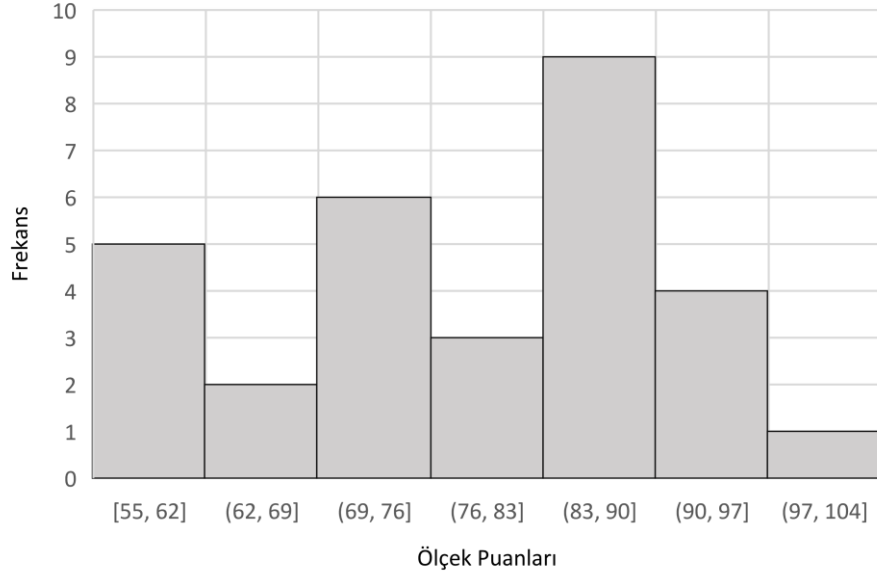
İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başındaki ve sonundaki okuma doğruluğu becerilerini gösteren betimsel istatistik bulguları Tablo 4.3'te verilmiştir.

**Tablo 4.3** Yanlış Analizi Envanteri Ölçeği ile Okuma Doğruluğuna İlişkin Betimsel İstatistikler

<b><i>n</i> = 30</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>Min-Maks</b>	<b>Değer Aralığı</b>
<b>Dönem Başı</b>	79.17	12.782	55-99	44
<b>Dönem Sonu</b>	92.37	7.323	65-100	35

Birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başında ve sonunda ölçülen yanlış analizi envanteri ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, minimum-maksimum değerleri ve değer aralıkları tabloda verilmiştir. İkinci dönem başında ölçekten elde edilen puan ortalaması 79.17, standart sapma 12.782, minimum değer 55, maksimum değer 99 ve değer aralığı 44'tür. İkinci dönem sonunda ölçekten elde edilen puan ortalaması 92.37, standart sapma 7.323, minimum değer 65, maksimum değer 100 ve değer aralığı 35'tir. İkinci dönem başından ikinci dönem sonuna kadar öğrencilerin yanlış analizi envanteri ölçek puan ortalamalarının arttığı görülmektedir.

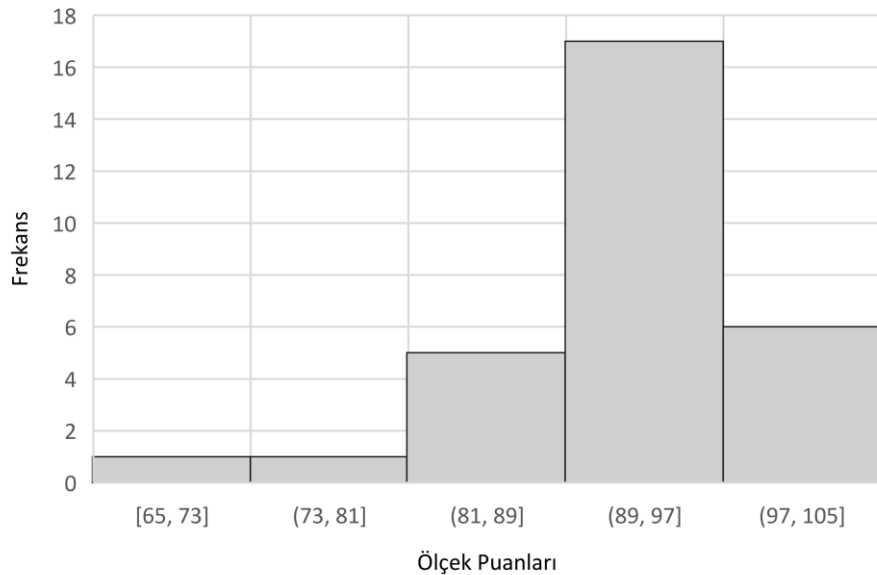
İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başındaki Yanlış Analizi Envanteri ölçek puanları ve frekansları Şekil 4.3'te gösterilmiştir.



**Şekil 4.3.** İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Başlı Yanlış Analizi Envanteri Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri

Şekil 4.3 incelendiğinde, öğrencilerin ikinci dönem sonu yanlış analizi ölçek puanlarının histogram grafiğine göre, en düşük frekansa sahip puan aralığının (97,104] ve en yüksek frekansa sahip puan aralığının (83,90] olduğu görülmektedir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başındaki Yanlış Analizi Envanteri ölçek puanları ve frekansları Şekil 4.4'te gösterilmiştir.



**Şekil 4.4.** İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu Yanlış Analizi Envanteri Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri

Şekil 4.4 incelendiğinde öğrencilerin ikinci dönem sonu yanlış analizi ölçek puanlarının histogram grafiğine göre, en düşük frekansa sahip puan aralıklarının [65,73] ve [73,81] ve en yüksek frekansa sahip puan aralığının (89,97] olduğu görülmektedir.

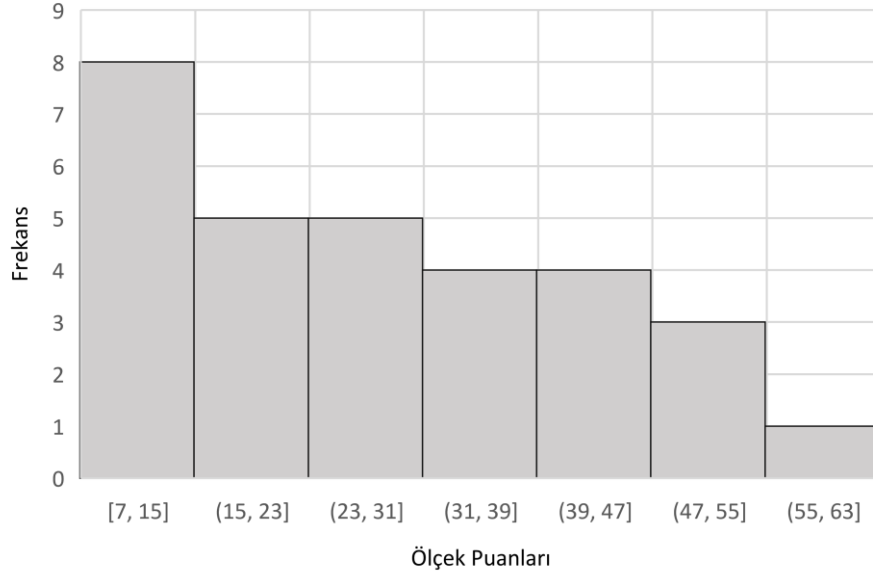
İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başındaki ve sonundaki okuma hızlarını gösteren betimsel istatistik bulguları Tablo 4.4'te verilmiştir.

**Tablo 4.4** Okuma Hızı Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

<b><i>n</i> = 30</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>Min-Maks</b>	<b>Değer Aralığı</b>
<b>Dönem Başı</b>	28.7	14.237	7-56	49
<b>Dönem Sonu</b>	44.53	15.596	20-77	57

Birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başında ve sonunda ölçülen okuma hızı ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, minimum-maksimum değerleri ve değer aralıkları tabloda verilmiştir. İkinci dönem başında ölçekten elde edilen puan ortalaması 28.7, standart sapma 14.237, minimum değer 7, maksimum değer 56 ve değer aralığı 49'dur. İkinci dönem sonunda ölçekten elde edilen puan ortalaması 44.53, standart sapma 15.596, minimum değer 20, maksimum değer 77 ve değer aralığı 57'dir. İkinci dönem başından ikinci dönem sonuna kadar öğrencilerin okuma hızı ölçek puan ortalamalarının arttığı görülmektedir.

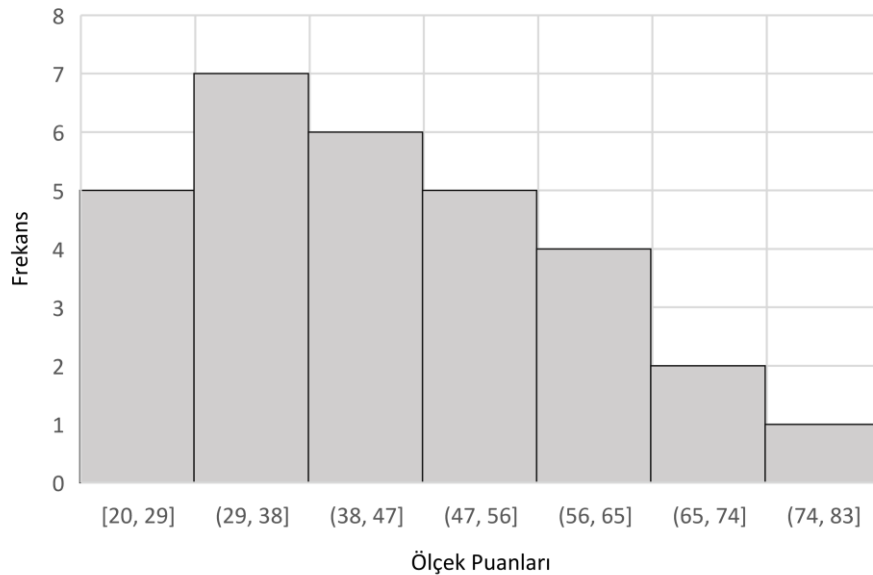
İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başındaki okuma hızı ölçek puanları ve frekansları Şekil 4.5'te gösterilmiştir.



**Şekil 4.5.** İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Başı Okuma Hızı Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri

Şekil 4.5 incelendiğinde, öğrencilerin ikinci dönem başı okuma hızı ölçek puanlarının histogram grafiğine göre en düşük frekansa sahip puan aralığının [55,63] ve en yüksek frekansa sahip puan aralığının [7,15] olduğu görülmektedir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem sonundaki okuma hızı ölçek puanları ve frekansları Şekil 4.6'da gösterilmiştir.



**Şekil 4.6.** İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonu Okuma Hızı Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri

Şekil 4.6 incelendiğinde, öğrencilerin ikinci dönem sonu okuma hızı ölçek puanlarının histogram grafiğine göre, en düşük frekansa sahip puan aralığının (74,83] ve en yüksek frekansa sahip puan aralığının (29,38] olduğu görülmektedir.

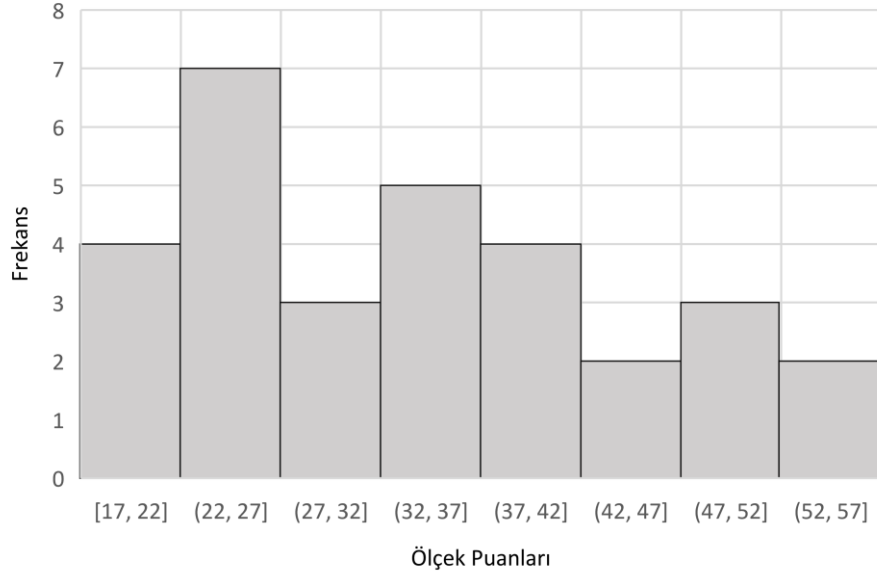
İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başındaki ve sonundaki okuma prozodilerini gösteren betimsel istatistik bulguları Tablo 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.5** Prozodik Okuma Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

<b><math>n = 30</math></b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>Min-Maks</b>	<b>Değer Aralığı</b>
<b>11 Mart</b>	33.83	10.735	17-54	37
<b>18 Mayıs</b>	47.07	8.598	29-60	31

Birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başında ve sonunda ölçülen prozodik okuma ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, minimum-maksimum değerleri ve değer aralıkları tabloda verilmiştir. İkinci dönem başında ölçekten elde edilen puan ortalaması 33.83, standart sapma 10.735, minimum değer 17, maksimum değer 54 ve değer aralığı 37'dir. İkinci dönem sonunda ölçekten elde edilen puan ortalaması 47.07, standart sapma 8.598, minimum değer 29, maksimum değer 60 ve değer aralığı 31'dir. İkinci dönem başından ikinci dönem sonuna kadar öğrencilerin prozodik okuma ölçek puan ortalamalarının arttığı görülmektedir.

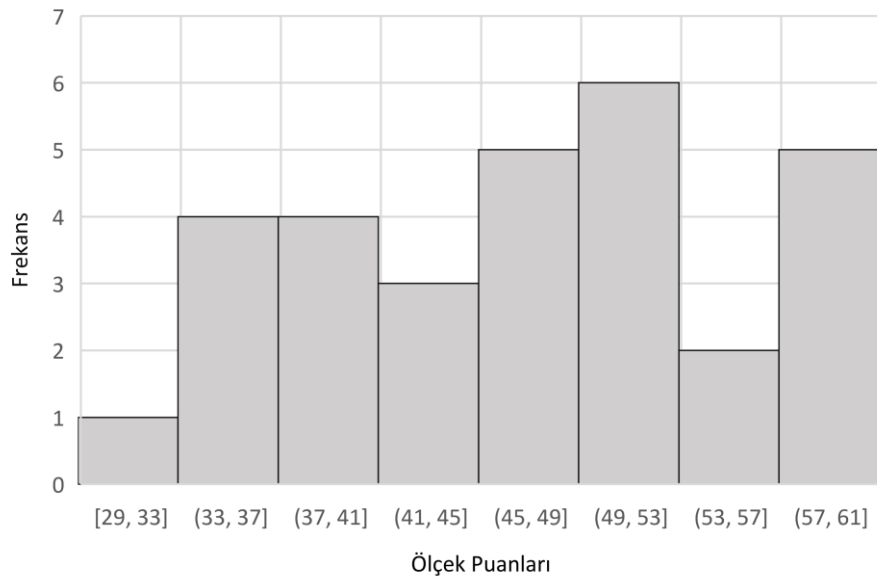
İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başındaki prozodik okuma ölçeği puanları ve frekansları Şekil 4.7'de gösterilmiştir.



**Şekil 4.7.** İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Başındaki Prozodik Okuma Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri

Şekil 4.7 incelendiğinde, öğrencilerin ikinci dönem başı okuma prozodisi ölçeği puanlarının histogram grafiğine göre, en düşük frekansa sahip puan aralıklarının (42,47] ve (52,57] ve en yüksek frekansa sahip puan aralığının (22,27] olduğu görülmektedir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem sonundaki prozodik okuma ölçeği puanları ve frekansları Şekil 4.8’de gösterilmiştir.



**Şekil 4.8.** İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İkinci Dönem Sonundaki Prozodik Okuma Ölçek Puanları ve Frekans Değerleri

Şekil 4.8 incelendiğinde, öğrencilerin ikinci dönem sonu okuma prozodisi ölçeği puanlarının histogram grafiğine göre, en düşük frekansa sahip puan aralığının [29,33] ve en yüksek frekansa sahip puan aralığının (49,53] olduğu görülmektedir.

### 4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “İlkokul birinci sınıf öğrencilerin ikinci dönem başında ve sonunda fonolojik farkındalık becerileri ile akıcı okuma becerileri (Doğruluk, hız ve prozodi) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başındaki ve sonundaki fonolojik farkındalık düzeylerini gösteren korelasyon bulguları Tablo 4.6’da verilmiştir.

**Tablo 4.6** Ölçek puanlarının korelasyon analizi

			Fonolojik Farkındalık		Okuma Prozodisi		Okuma Doğruluğu		Okuma Hızı	
			Dönem Başı	Dönem Sonu	Dönem Başı	Dönem Sonu	Dönem Başı	Dönem Sonu	Dönem Başı	Dönem Sonu
			<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Fonolojik Farkındalık	Dönem Başı	<i>r</i>	1	<b>0.588**</b>	<b>0.691**</b>	<b>0.538**</b>	<b>0.648**</b>	<b>0.532**</b>	<b>0.522**</b>	<b>0.515**</b>
		<i>p</i>		0.001	0.000	0.002	0.000	0.002	0.003	0.004
	Dönem Sonu	<i>r</i>	<b>0.588**</b>	1	<b>0.603**</b>	<b>0.717**</b>	<b>0.595**</b>	<b>0.552**</b>	<b>0.686**</b>	<b>0.595**</b>
		<i>p</i>	0.001		0.000	0.000	0.001	0.002	0.000	0.001
Okuma Prozodisi	Dönem Başı	<i>r</i>	<b>0.691**</b>	<b>0.603**</b>	1	<b>0.893**</b>	<b>0.769**</b>	<b>0.735**</b>	<b>0.839**</b>	<b>0.832**</b>
		<i>p</i>	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Dönem Sonu	<i>r</i>	<b>0.538**</b>	<b>0.717**</b>	<b>0.893**</b>	1	<b>0.730**</b>	<b>0.714**</b>	<b>0.810**</b>	<b>0.778**</b>
		<i>p</i>	0.002	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000
Okuma Doğruluğu	Dönem Başı	<i>r</i>	<b>0.648**</b>	<b>0.595**</b>	<b>0.769**</b>	<b>0.730**</b>	1	<b>0.888**</b>	<b>0.847**</b>	<b>0.869**</b>
		<i>p</i>	0.000	0.001	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
	Dönem Sonu	<i>r</i>	<b>0.532**</b>	<b>0.552**</b>	<b>0.735**</b>	<b>0.714**</b>	<b>0.888**</b>	1	<b>0.854**</b>	<b>0.844**</b>
		<i>p</i>	0.002	0.002	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000
Okuma Hızı	Dönem Başı	<i>r</i>	<b>0.522**</b>	<b>0.686**</b>	<b>0.839**</b>	<b>0.810**</b>	<b>0.847**</b>	<b>0.854**</b>	1	<b>0.959**</b>
		<i>p</i>	0.003	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000
	Dönem Sonu	<i>r</i>	<b>0.515**</b>	<b>0.595**</b>	<b>0.832**</b>	<b>0.778**</b>	<b>0.869**</b>	<b>0.844**</b>	<b>0.959**</b>	1
		<i>p</i>	0.004	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	

\*\**p*<0.01



Tüm değişkenlerin birbiriyle korelasyonu incelendiğinde hepsi kendi arasında pozitif yönlü bir ilişki göstermektedir. Tüm değişkenler için  $p < 0.01$  olduğundan bu ilişkiler istatistiksel olarak anlamlıdır.

- Dönem başındaki fonolojik farkındalık değişkeni incelendiğinde, dönem sonundaki fonolojik farkındalık, dönem sonu okuma prozodisi, dönem sonu okuma doğruluğu, dönem başı ve sonundaki okuma hızları değişkenleri arasında orta şiddette bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca bu değişkenin, dönem başındaki okuma prozodisi ve doğruluğu ile yüksek düzeyde bir ilişkiye sahiptir.
- Dönem sonundaki fonolojik farkındalığın diğer değişkenlerle ilişkisine bakıldığında, dönem başı ve sonu okuma doğruluğu ve dönem sonundaki okuma hızı arasında orta şiddette bir ilişki mevcuttur. Bununla birlikte dönem başındaki okuma hızı, dönem başı ve sonundaki okuma prozodisi ile de yüksek düzeyde ilişki görülmektedir.
- Dönem başındaki okuma prozodisi değişkeni ile dönem başı ve sonundaki okuma doğruluğu arasında yüksek şiddette bir ilişki bulunurken dönem sonundaki okuma prozodisi, dönem başı ve sonundaki okuma hızı ile de çok yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.
- Dönem sonundaki okuma prozodisi değişkeninin dönem başı ve sonu okuma doğruluğu, dönem sonu okuma hızı değişkeni ile yüksek korelasyona sahipken dönem başı okuma hızı değişkeni ile çok yüksek korelasyona sahiptir.
- Dönem başındaki okuma doğruluğu değişkeninin dönem başı ve sonu okuma hızı, dönem sonu okuma doğruluğu ile çok yüksek bir ilişkiye sahiptir.

Dönem başındaki ve sonundaki fonolojik farkındalık puanlarının dağılımı incelendiğinde, dönem başındaki puanlar normal dağılım gösterirken dönem sonundakiler normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle, Wilcoxon işaretli sıra sayılar testi uygulanmıştır ve test istatistiği -4.788 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, dönem başındaki ve sonundaki fonolojik farkındalık ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p = 0.00 < 0.05$ ).

Dönem başındaki ve sonundaki yanlış analizi envanteri puanlarının dağılımı incelendiğinde hem dönem başındaki hem de dönem sonundaki yanlış analizi envanteri ölçek puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle Wilcoxon işaretli sıra sayılar testi uygulanmıştır ve test istatistiği -4.785 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, dönem başındaki ve sonundaki yanlış analizi envanteri ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p = 0.00 < 0.05$ ).

Dönem başındaki ve sonundaki okuma hızı ölçek puanlarının dağılımı incelendiğinde hem dönem başındaki hem de dönem sonundaki okuma hızı ölçek puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle, eşlenik  $t$ -testi uygulanmıştır ve test istatistiği -19.456 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, dönem başındaki ve sonundaki okuma hızı ölçek puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p = 0.00 < 0.05$ ). Dönem başındaki okuma hızı ölçeği puan ortalaması (28.7), dönem sonundaki okuma hızı puan ortalamasına (44.53) göre daha düşüktür.

Dönem başındaki ve sonundaki prozodik okuma ölçeği puanlarının dağılımı incelendiğinde hem dönem başındaki hem de dönem sonundaki prozodik okuma ölçeği puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle, eşlenik  $t$  testi uygulanmıştır ve test istatistiği -14.697 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, dönem başındaki ve sonundaki prozodik okuma ölçeği puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p = 0.00 < 0.05$ ). Dönem başındaki prozodik okuma ölçeği puan ortalaması (33.88), dönem sonundaki prozodik okuma ölçeği puan ortalamasına (47.07) göre daha düşüktür.

## 5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerilerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı doğrultusunda elde edilen nicel sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak sunulan öneriler yer almaktadır.

### 5.1 Sonuç ve Tartışma

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerilerinin arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmanın sonuçları alt problemler doğrultusunda aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

#### 5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başında ve sonunda fonolojik farkındalık düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aramak için yapılan çalışmanın sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ikinci dönem başında ölçekten elde edilen puan ortalaması 20.0, ikinci dönem sonunda ölçekten elde edilen puan ortalaması 30.97’ tür. İkinci dönem başından ikinci dönem sonuna kadar öğrencilerin fonolojik farkındalık ölçek puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. İlkokul birinci sınıf öğrencileri “Ses Esaslı Yöntem” ile okuma yazma öğrenmektedirler. Bu yöntemde okuma yazma öğretimi sesler aracılığıyla yapılmaktadır. Öğrencilere ilk olarak sesler hissettirilir ve tanıtılır. Öğrencilere seslerin sözcüklerin başında, ortasında veya sonunda olduğu keşfettirilir ve sesleri ayırt etmeleri sağlanır. Öğrenciler birkaç ses öğrendikten hemen sonra heceler oluşturmaları sağlanır. Heceler ile sözcüler, sözcükleri ile cümle ve metinler oluşturulabilmeleri sağlanır. “Ses Esaslı Yöntem” ile okuma yazma öğrenirken fonolojik farkındalık görevlerinden aynı sesle başlayabileceğini ve bitebileceğini fark edebilme, cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark edebilme, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark edebilme, sözcüklerin kendi aralarında uyaklı olabileceğini fark edebilme gibi etkinlikler yürütmektedirler. Öğrencilerin ikinci dönem başındaki fonolojik farkındalık becerilerinin ikinci dönem sonundaki fonolojik farkındalık becerilerine göre artış göstermesinin sebebinin “Ses Esaslı Yöntem” ile okuma yazma çalışmalarını sürdürmeleri olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler ilkokul birinci sınıfın birinci döneminde temel düzeyde okuma yazma

öğrenimlerini gerçekleştirdikten sonra ikinci dönemde okuma becerilerini geliştirecek çalışmalar gerçekleştirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinde meydana gelen değişimin okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuma prozodisinde meydana gelen gelişmeler ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Lerikkanen, Rasku Puttonen, Aunola ve Nurmi (2004) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerinin okuma yazma öğreniminden sonra da gelişmeye devam ettiğini ortaya koymuşlardır. Bu veri bizim çalışmamızda elde edilen fonolojik farkındalık bulguları ile desteklediği görülmektedir. Çalışmamızda temel düzeyde okuma yazma eğitimini tamamlamış öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin gelişmeye devam ettiği tespit edilmiştir. Dickenson vd. (2003) araştırmaları sonucunda, konuşma dili ile fonolojik farkındalık becerileri arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada çocukların sosyal çevreleri, aile eğitim durumları ve dil gelişimleri gibi faktörlerin fonolojik farkındalık gelişimleri üzerinde etkiye sahip olduğunu dile getirmişlerdir. İlkokul birinci sınıfa başlayan çocuklarda sosyalleşme özellikleri de gelişim göstermektedir. Öğrencilerin ilkokula başlamalarıyla birlikte konuşma becerilerinde meydana gelen gelişiminin fonolojik farkındalık gelişimi üzerine de bir etkisi olduğu düşünülebilir. Morais (1991) çalışmasında, okuma yazma bilen ve bilmeyenlerden oluşturdukları deney ve kontrol grubunun fonolojik farkındalık düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda okuma yazma becerisinin fonolojik farkındalık gelişimini etkilediğini orta koymaktadır. Bu araştırma sonuçlarının bizim çalışmamızın ikinci dönem başındaki ve sonundaki fonolojik farkındalık bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Aktan (1996) çalışmasında, farklı alfabe sistemi ile eğitim gören öğrencilerin fonolojik farkındalık gelişimleri ile okuma becerilerini incelemiştir. Çalışmada Türkçe ve İngilizce dilinde eğitim gören çocukların fonolojik farkındalık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Türkçe ve İngilizce eğitim gören öğrencilerden Türkçe eğitim gören öğrencilerin fonolojik farkındalık duyarlılıklarının okulöncesi ve ilkokul döneminde İngilizce eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Özellikle ilkokul seviyesinde okuma eğitimi başladıktan sonra Türkçe eğitim gören öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin daha çok yükseldiği saptanmıştır. Bu farklılığın İngilizce dil yapısı ile Türkçe dil yapısı arasındaki farklılıktan kaynaklandığı ve Türkçe dil yapısının fonolojik farkındalık becerilerine daha çok uygun olduğu düşünülmektedir. Türkçe'nin dil özellikleri incelendiğinde harf ve seslerin birebir

eşleştiği bu nedenle diğer dillerden ses, kelime ve cümle yapısı olarak farklılıklar için bir dil olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, Türkçe'nin fonetik özelliklerinden ötürü yazılış ve seslendiriliş bakımından tam olarak birbirini karşılayan bir dil olmasından kaynaklanmaktadır (Delican, 2018). Yani, Türkçe'de dile ait her bir fonem bir sembole karşılık gelmektedir. Bu bağlamda okuma öğrendikten sonra Türkçe öğrenim gören öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerindeki artışı açıklamak mümkündür. Acarlar (1995), çocukların fonolojik farkındalık gelişimlerini dört ile sekiz yaşları arasında tamamladığını söylemektedir. Okuma yazma öğrenmeden önce çocukların farklı ses hataları yapılabildiğini belirtmektedir. Okuma yazma öğrenildikten sonra çocukların sesleri bilinçli olarak kavradığını ve fonolojik farkındalık gelişimlerini tamamladığını söylemektedir. Floyd (1999) çalışmasında 172 öğrencinin ilkökul birinci sınıfa başlamadan önce, birinci sınıf boyunca ve ikinci sınıf başında fonolojik farkındalık düzeylerini ve okuma becerisi ile olan ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma öğretiminde sonradan arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, okuma ile fonolojik farkındalık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Çalışmamızın bulguları doğrultusunda öğrencilerin okuma becerileri geliştikçe fonolojik farkındalık düzeylerinde de gelişmeler meydana geldiğini söylemek mümkündür.

### **5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkökul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başında ve sonunda akıcı okuma bileşenlerinden okuma doğruluğu, hızı ve prozodisi düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aramak için yapılan çalışmanın sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin okuma doğruluğu düzeyleri ikinci dönem başında ölçekten elde edilen okuma doğruluğu puan ortalaması 79.17, ikinci dönem sonunda ölçekten elde edilen puan ortalaması 92.37 bulunmuştur. İkinci dönem başından ikinci dönem sonuna kadar öğrencilerin okuma doğruluğu ölçek puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Akıcı okuma becerilerinin bir diğer unsuru olan hız bileşeninin ikinci dönem başındaki ölçek puan ortalaması 28.7 iken ikinci dönem sonunda ölçekten elde edilen puan ortalaması 44.53 olduğu tespit edilmiştir. İkinci dönem başından ikinci dönem sonuna kadar öğrencilerin okuma hızı ölçek puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Akıcı okuma becerilerinin üçüncü bileşeni olan prozodi ölçek

puanları incelendiğinde ikinci dönem başında ölçekten elde edilen puan ortalamasının 33.83 ve ikinci dönem sonunda ölçekten elde edilen puan ortalamasının 47.07 olduğu tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle ikinci dönem başından ikinci dönem sonuna kadar öğrencilerin prozodik okuma ölçek puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Akıcı okuma becerisi, seslerin ve sembollerin seslendirilişi ile anlam kurma arasında bir merdiven görevi görmektedir (Kuhn & Stahl, 2000). Bu bağlamda akıcı okumanın değerlendirilmesi ve gelişiminin izlenmesi okuma yazma öğrenim sürecinin tamamlanması açısından önem arz etmektedir. Çünkü akıcı okumanın yeterli seviyeye ulaşmaması öğrencilerin akademik olarak istenen seviyeye gelmesine engel oluşturmaktadır (PISA, 2018). Rasinski (2010), öğrencilerin okuma doğruluğu yüzdeliklerine bağlı olarak okuma düzeylerini ifade etmektedir. Okuma doğruluğu %97 ve üzeri serbest düzey, %90-96 arası öğretim düzeyi ve %90 ve altı endişe düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Araştırma sonuçlarına baktığımızda öğrencilerin ikinci dönem başındaki okuma doğruluğu puanları %79.17 ile endişe düzeyindeyken ikinci dönem sonunda okuma doğruluğu %92.37 ile öğretim seviyesine ilerlediği görülmektedir. Birinci sınıf düzeyinde öğrencilerin okuma hızları değerlendirilirken belirli aralıklar ifade edilmiştir. Akyol vd. (2014), birinci sınıf öğrencisinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını ikinci dönem başı için 10-50 kelime aralığında ve ikinci dönem sonu için 30-90 aralığında beklediğini belirtmiştir. Araştırma bulgularına baktığımızda ikinci dönem başı okuma hızı 28.7 ve ikinci dönem sonu okuma hızı 44.53 kelime ile birinci sınıf öğrenci okuma hızı uygun aralıklarda olduğu görülmektedir. Akıcı okumanın son bileşeni olan prozodinin ölçek puanlarını incelediğimizde İkinci dönem başında ölçekten elde edilen puan ortalaması 33.83 iken ikinci dönem sonunda ölçekten elde edilen puan ortalaması 47.07'dir. İkinci dönem başından ikinci dönem sonuna kadar öğrencilerin prozodik okuma ölçek puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde akıcı okuma becerilerinden okuma doğruluğu hızı ve prozodisinin birbiri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ve birbirlerinin gelişimlerini etkiledikleri ortaya konmaktadır (Rasinski, 2004b; Husdon vd., 2005; Pikulski ve Chard, 2005; Benjamin ve Schwanenflugel, 2010; Akyol, 2018). MEB (2019), Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin birinci sınıf sonunda bağımsız okuma ve yazma yapabilmeleri beklenir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğrencilerin birinci sınıfın ikinci döneminde bağımsız okuma ve yazmaya geçtiğini ve okuma

becerilerinde gelişimin meydana geldiğini bu nedenle öğrencilerin akıcı okuma bileşenlerinden okuma doğruluğu, okuma hızı ve okuma prozodisi ölçek puanlarında ikinci dönem başından sonuna doğru bir artış olmasının nedeni şeklinde yorumlanabilir. Karakelle (2004), birinci sınıf öğrencilerinin okuma akıcılıklarını incelediği çalışmasında sene başında sesleri fark edebilen, seslerle zihinsel olarak işlem yapma becerisi yüksek olan öğrencilerin sene sonundaki okuma akıcılıklarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve okuma hatalarının daha az olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularımızla doğru orantılı olarak örtüşmektedir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin (okuma doğruluğu, hızı, prozodisi) ikinci dönem başı sonuçlarına göre yükseldiği görülmektedir. Park vd. (2015) çalışmalarında, okulöncesi dönemden başlayarak üçüncü sınıfa kadar çocukların okuma akıcılığı gelişimlerini boylamsal olarak incelemiştir. Çalışma sonucunda akıcı okuma becerilerinin sonraki okul yılları için okuma becerileri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgulara paralel olarak Yeh ve Connel (2008) çalışmasında, okulöncesi dönemde sesleri ayırma birleştirme etkinliklerinin akıcı okuma becerileri üzerinde etkisi olduğunu söylemektedir. İlkokuma ve yazma eğitimi “Ses Esaslı Yöntem” ile yürütüldüğü için ses farkındalığının gelişmesi, seslerle işlemler yapabilme ve sesleri yeniden düzenleyebilme yetenekleri akıcı okuma becerileri için önem arz etmektedir. Araştırmanın birinci alt problemi ile ilişkili olarak öğrencilerin artan fonolojik farkındalıklarının akıcı okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin birinci dönemde temel düzey okuma yazma öğrenmelerinden sonra ikinci dönem bağımsız okuma yazma etkinlikleri ile okuma becerilerini geliştirme üzerine çalışmalar yapmaları akıcı okuma becerileri ölçek puanlarının yükselmesinin nedenlerinden birisi olarak gösterilebilir (Güneş, 2007).

### **5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlkokul birinci sınıf öğrencilerin ikinci dönem başında ve sonunda fonolojik farkındalık becerileri ile akıcı okuma becerileri (doğruluk, hız ve prozodi) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aramak için yapılan çalışmanın sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başındaki ve sonundaki fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri (okuma doğruluğu, okuma hızı ve

okuma prozodisi) arasındaki korelasyona bakılmıştır. Tüm değişkenlerin birbiriyle korelasyonu incelendiğinde hepsi kendi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarını incelediğimizde ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dönem başındaki fonolojik farkındalık düzeyleri ile ikinci dönem sonundaki akıcı okuma becerileri ve fonolojik farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu görmekteyiz. Öğrencilerin ikinci dönem başındaki fonolojik farkındalık düzeyleri ile ikinci dönem başındaki okuma doğruluğu ve prozodisi arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ikinci dönem sonundaki fonolojik farkındalık düzeyleri ile okuma doğruluğu ve hızı arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki varken dönem sonu okuma prozodisi ile arasında pozitif yönlü yüksek düzey ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerilerinin aynı yönde bir gelişim izlediği görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarıyla ilişki olarak Leppänen vd. (2008) çalışmasında, boylamsal olarak okulöncesi öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ile okuma becerilerini takip etmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre okulöncesi dönemdeki fonolojik farkındalık becerileri gelecek okul dönemlerindeki okuma becerileri hakkında bilgi sağlamaktadır. Araştırmanın bulgularına ters olarak, Babayiğit ve Stainthorp (2007) çalışmasında, fonolojik farkındalık becerilerinin akıcı okuma ve konuşma becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda fonolojik farkındalık becerisinin akıcı okuma becerileri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını ancak konuşma becerisi üzerinde gelişime katkı sağladığını söylemektedir. Bryant vd. ise (1990), fonolojik farkındalık becerisini okulöncesi dönemden birinci sınıfa kadar incelemişlerdir. Çocukların bu dönemdeki fonolojik farkındalık düzeyleri ile birinci sınıf sonundaki akıcı okuma becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Torgesen ve Bryant (1994), Schneider, Roth ve Ennemoser (2000), Ukrainet vd. (2000), Craig (2006), Yeh ve Connell (2008) yaptıkları çalışmalar ile fonolojik farkındalık eğitiminin çocukların akıcı okuma ve okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmaların sonuçları fonolojik farkındalık eğitimlerinin çocukların okuma başarılarını arttırdığı, okuduğunu anlamaya katkı sağladığı ve fonolojik farkındalık eğitimi alan çocukların diğer çocuklara göre akıcı okuma becerilerinde daha başarılı olduğu görülmüştür. Emir vd. (2015) çalışmalarında, ilkökul birinci ve ikinci sınıf düzeyinde yürütülen fonolojik farkındalık etkinlikleri



üzerine bir tarama çalışması yapmışlardır. Bu çalışma ile birinci ve ikinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun fonolojik farkındalık içeren etkinliklerden derslerde faydalanmadığı ortaya çıkmıştır. Dickenson vd. (2003), yaptıkları araştırma sonucunda sözel dil becerileri ile fonolojik farkındalık seviyesi arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğunu tespit etmişlerdir. Çocukların fonolojik farkındalıklarının çevresel faktörlerden etkilendiğini dile getirmişlerdir. Erdoğan (2009) çalışmasında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin birinci dönem sonundaki fonolojik farkındalık düzeylerinin ikinci dönem ortasındaki okuma başarıları üzerinde önemli bir rol oynamadığını söylemektedir. Bu sonuç bizim çalışmamızın bulguları ile ters düşmektedir. Hogan (2005) yaptığı çalışmada aynı öğrencilerin ikinci sınıf fonolojik farkındalık verilerinin dördüncü sınıftaki fonolojik farkındalık ve okuma becerilerini yordadığını tespit etmiştir. Bu çalışmanın sonuçları bizim çalışmamızın bulguları ile örtüşmektedir. Karakelle (2004) çalışmasında öğrencilerin okuma yazma öğrenmeden önceki fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma yazma öğrendikten sonraki fonolojik farkındalık ve akıcı okuma becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuma yazma öğrenmeden önceki fonolojik farkındalık düzeyi ile temel düzey okuma yazma öğrendikten sonraki süreçte öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri arasında yüksek düzey bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç bizim çalışmamız ile doğru orantılıdır. Kameenui (1996), çalışmasında fonolojik farkındalık seviyesi yüksek olan öğrencilerin kelimelerin ses yapısında daha kolay değişiklikler yapabildiği ve kelimeleri daha küçük birimlere fonolojik farkındalık düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha kolay bölebildiğini söylemektedir. Bu araştırma sonuçlarının çalışmamızın fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişkinin var olduğu sonucu ile örtüştüğünü söyleyebiliriz. Engen ve Hoiem (2002) çalışmasında fonolojik farkındalık düzeyi düşük olan ve fonolojik farkındalık görevlerini yerine getiremeyen öğrencilerin akıcı okuyamadığı, okuma hızının yavaş olduğunu, sesleri tanıma ve bir araya getirmede sorun yaşadığı için okuma ahengini kaçırdığı söylemektedir. Bu çalışma ile bizim bulgularımız birbirini doğrulamaktadır. Sonuç olarak, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

## 5.2 Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda, araştırmacılara ve uygulayıcılar için birtakım öneriler oluşturulmuştur. Bunlar aşağıda sıralanmıştır.

### 5.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Fonolojik farkındalık gelişimi üzerine ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine eğitimler düzenlenebilir.
- Fonolojik farkındalık becerisinin gelişimi ve önemi hakkında velilerin bilinçlenmesi amacıyla eğitimler düzenlenebilir.
- Öğrencilerin fonolojik farkındalık gelişimlerini destekleyici ve öğrenciler için ilgi çekici etkinlikler hazırlanabilir.

### 5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

- Fonolojik farkındalık becerisinin ilkokul öğrencilerinin farklı sınıf seviyelerinde akıcı okuma becerileri üzerinde gelişimlerini izleyen çalışmalar yapılabilir.
- Fonolojik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma becerileri arasında yüksek bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin akıcı okuma becerilerine katkı sağlamak amacı ile sistemli bir şekilde düzenlenmiş fonolojik farkındalığı etkinlikleri ile uygulamalı araştırma çalışmaları yürütülebilir.
- Öğretmenlerin, fonolojik farkındalığının gelişimi ve etkinliklerine ilişkin yönelimlerine dair çalışmalar yürütülebilir.
- Mevcut araştırmada fonolojik farkındalıklarının akıcı okuma becerileri ile ilişkisine bakılmıştır. Fonolojik farkındalıklarının birinci sınıfta kazanılması hedeflenen diğer beceriler (dinleme, konuşma, okuma ve yazma vb.) ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalar yürütülebilir.

## KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (1995). Türkçe kazanımında kullanılan fonolojik süreçlerin incelenmesi ve fonolojik bozukluğu olan çocuklardaki süreçlerle karşılaştırılması. *Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Adams, M. J. (1991). Beginning to read: Thinking and learning about print. *Language*, 388.
- Akaydın, Ş., & Çeçen, M. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 183-198.
- Akbey, G. (2016). *Down sendromlu bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile fonolojik farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktan, E. (1996). Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (sesbirim duyarlılığı) karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi.
- Aktan, E. (1996). *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik farkındalığın karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Kök Yayınları.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13.
- Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe eğitiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara : Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkkılıç, & H. Akyol içinde, *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 15-48). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Baş, Ö., & Hartman, D. K. (2021). *Anlama stratejileri: Dijital etkinlikler ile dört temel dil becerisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş , S., & Çetinkaya, Ç. (Nisan, 2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41-56.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 255-259.
- Aral, N. (2011). Dil Gelişimi. N. Aral, & G. Baran içinde, *Çocuk gelişimi*. Ya-Pa Yayın.
- Ateş, S. (2013). The effect of repeated reading exercises with performance-based feedback on fluent reading skills. *Reading Improvement*, 158-165.
- Aydilek Çiftçi, M., & Aykaç, M. (2022). *Erken çocukluk eğitiminde drama uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ayres, L. (1995). The efficacy of three training conditions on phonological awareness of kindergarten children and the longitudinal effect of each on later reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 604-606.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 102-113.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish. *Journal of Research in Reading*, 394-413.
- Bacı, Ö. (2016). Konuşma sesi bozukluğu olan çocuklarda fonolojik farkındalık becerileri ve sözel çalışma belleği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Baddeley, A., Logie, R., Nimmo Smith, I., & Brereton, N. (1985). Components of fluent reading. *Journal Of Memory And Language*, 119-131.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ball, E. W. (1993). Phonological awareness. *Reading And Writing*, 141-159.
- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 49-66.

- Balo, E. (2020). Temel kavramlar: İletişim, dil ve konuşma. Ö. Diken içinde, *Otizm Spektrum Bozukluğu: İletişim Ve Dil* (s. 2-21). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, C., & Yeşilyurt, M. (2020). İlkokul 1. ve 2. sınıfta karşılaştırmalı olarak fonolojik farkındalık becerisinin okuma performansına etkisi. *Eğitim Araştırmaları Kongresi (Fsmvu-Eak2020) Tam Metin Kitabı*, 311.
- Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 73-92.
- Baştuğ, M. (2019). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştuğ, M., & Demirtaş-Şenel, G. (2020). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilk okuma ve yazma öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 164-181.
- Beaty, J. J. (2018). *Erken çocuklukta 50 okuryazarlık stratejisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bentin, S. (1992). Phonological awareness, reading, and reading acquisition: a survey and appraisal of current knowledge . *In Advances In Psychology*, 193-210.
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 18-32.
- Bıçer, M. (2020). 2-8 yaş aralığındaki çocukların fonolojik gelişimlerinin fon yazılımı ile incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Medipol Üniversitesi.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlk okuma ve yazma öğretimi* . Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. *Handbook of Reading Research*, 483-502.

- Blaiklock, K. E. (2004). The importance of letter knowledge in the relationship between phonological awareness and reading. *Journal Of Research In Reading*, 36-57.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 419-421.
- Bruck, M., & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal Of Child Language*, 307-324.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental psychology*, 429.
- Bryant, P., Bradley, L., Maclean, M., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal Of Child Language*, 407-428.
- Bui, Y. N., & Fagan, M. Y. (2013). The effects of an integrated reading comprehension strategy: a culturally responsive teaching approach for fifth-grade students' reading comprehension. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, 59-69.
- Bus, A., & Van Ijzendoorn, M. (1999). Phonological awareness and early reading: a meta-analysis of experimental training studies. *Journal Of Educational Psychology*, 403-414.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can Gözüm, A. İ. (2018). *Erken çocuklukta çocuğu tanıma ve değerlendirme: gelişimsel değerlendirme*. Eğiten Kitap.
- Caravolas, M., & Landerl, K. (2010). The influences of syllable structure and reading ability on the development of phoneme awareness: A longitudinal, cross-linguistic study. *Scientific Studies Of Reading*, 464-484.
- Cardoso Martins, C., & Pennington, B. F. (2004). The relationship between phoneme awareness and rapid serial naming skills and literacy acquisition: The role of developmental period and reading ability. *Scientific studies of reading*, 27-52.

- Carroll, J. (2001). The development of phonological awareness in pre-school children. *Doktora Tezi*. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-development-of-phonological-awareness-in-Carroll-Snowling/6e9d4ba1a04ace3f78b62d67c77667d5bc5f00af>.
- Carroll, J. B. (1964). *Language and thought*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Stevenson, J., & Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental psychology*, 913.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Journal of World of Turks*, 205-219.
- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assesment guideliness. *Intervention In School And Clinic*, 261-270.
- Coşkun, E., & Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 337-372.
- Coşkun, İ. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri ve bu özelliklerin ilkokuma yazma öğretimi ile ilişkisi. Ö. Yıllar içinde, *İlkokuma ve Yazma Öğretimi* (s. 37-52). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Craig, S. A. (2006). The effects of an adapted interactive writing intervention on kindergarten children's phonological awareness, spelling, and early reading development: A contextualized approach to instruction. *Journal Of Educational Psychology*, 714-731.
- Creswell, J. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nitel ve nicel araştırmaların planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 437-458.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma yazma öğretimi ve programı*. Maya Akademi.

- Çelenk, S. (2019). *İlkokuma ve yazma programı ve öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: ana fikri bulma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 188210.
- Davidson, M., & Jenkins, J. R. (1994). Effects of phonemic processes on word reading and spelling . *Journal of Educational Research*, 148-157.
- Delican, B., (2018). “Okuma yazmaya hazırbuluşluğu belirleme aracının geliştirilmesi. *Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, C. (2019). İlkokuma yazma öğretim yöntemleri. Ö. Yıllar içinde, *İlkokuma ve yazma öğretimi* (s. 117-134). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, T. (2013). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 343-357.
- Demirci, F. G., & Mertoğlu, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan ses farkındalık müzik programının okuma yazmaya hazırlıkta çocukların sesleri tanıma becerilerine etkisi. *Journal Of International Social Research*, 51.
- Denton, C. A., Hasbrouck, J. E., Weaver, L. R., & Ve Riccio, C. A. (2000). What do we know about phonological awareness in spanish? *Reading Psychology*, 335-352.
- Dillon, C. M., De Jong, K., & Pisoni, D. B. (2012). Phonological awareness, reading skills, and vocabulary knowledge in children who use cochlear implants. *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, 205-226.
- Dinç, B., & Parpucu, N. (2018). *Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi: fonolojik farkındalık (Kuramdan Etkinlik Uygulamalarına)*. Anı Yayıncılık.
- Dinler, H. (2018). *Şiir odaklı destekleyici eğitim programının okul öncesi dönemi çocuklarının fonolojik farkındalıklarına etkisi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Dinler, H. (2018). Şiir odaklı destekleyici eğitim programının okulöncesi dönemi çocuklarının fonolojik farkındalıklarına etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dodd, B., Holm, A., Oerlemans, M., & McCormick, M. (1996). Queensland university inventory of literacy. *University Of Queensland, Australia: Department Of Speech Pathology And Audiology*.
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 367-377.
- Ecenbarger, L. (2006). *Method mania: Activities to teach phonological awareness skills and strategies*. AuthorHouse.
- Egan, K. (2010). *Eğitimli zihin: Bilişsel Araçlar anlama süreçlerimizi nasıl etkiler?* Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 250–287.
- Ekinci Vural, D. (2012). Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Engen, N., & Høien, T. (2002). Phonological skills and reading comprehension. *Reading And Writing: An Interdisciplinary Journal*, 613-631.
- Epçaçan, C. (2008). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal*.
- Erbay, S. (2008). Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*.

- Ercan, G. S. (2021). Dil gelişimi. D. M. Siyes içinde, *Çocuk ve ergen gelişimi: Çok boyutlu bir bakış* (s. 306-335). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 94-102.
- Ergün, S. (2003). Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 94-106.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L., & Barnes, M. (2007). Learning Disabilities: From Identification to Intervention. *Guilford Press*.
- Floyd, S.W., (1999). Does phonological awareness predict reading acquisition? A comparison of scores on auditory subtests of " The Phonological Awareness Test" to scores on the " Slosson Oral Reading Test" and the grade 2" Scott Foresman Class Placement Test: Comprehension Subtest". *University of South Carolina*.
- Foy, J. G., & Mann, V. (2001). Does strength of phonological representations predict phonological awareness in preschool children? *Applied Psycholinguistics*, 301–325.
- Gillon, G. (2004). Phonological awareness: From research to practice. *New York: Guilford Press*.
- Göçer, A. (2019). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçer, A. (2019). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Göçer, A. (tarih yok). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *V. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı*. Bulgaristan.
- Gökkuş, İ., & Akyol, H. (2020). Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 368-385.
- Gözüküçük, M. (2019). Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi ve yapılandırmacılık. F. Susar-Kırmızı, & E. Ünal içinde, *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Gray, A., & Mccutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal Of Learning Disabilities*, 325–333.
- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazma Öğretim*. MEB Yayınları.
- Gunning, T. G. (2000). Phonological awareness and primary phonics. *Usa: Allyn & Bacon*.
- Gunston Parks, C. A. (1985). Effects of imagery ability and text bound guided imagery on comprehension by low. *Arizona State University, USA*.
- Gülay Ogelman, H. (2016). *Okulöncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş , F. (Ocak, 2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 604-634.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma-yazma öğretimi: Öğretim Teknikleri - beyin teknolojisi - uygulama örnekleri*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınevi.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2021). *Anlama öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2021). *Anlama öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Güneş, F., & Kuşdemir, Y. (Aralık, 2014). Doğrudan öğretim modeli'nin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 86-113.
- Güneş, F., & Sidekli, S. (2018). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara : Eğiten Kitap.
- Güneyli , A. (2003). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becesinin sınanması. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güvendir, E., & Yıldız, I. G. (2014). *Dil edinimi*. Anı Yayıncılık.
- Harper, L. J. (2011). Nursery rhyme knowledge and phonological awareness in preschool children. *Journal Of Language And Literacy Education*, 65-78.
- Hassenburg, A. (2009). Distance education versus the traditional classroom. *Berkeley Scientific Journal*, 13(1), 7-10.
- Heckelman, R. G. (1969). A neurological-impress method of remedial-reading instruction. *Academic Therapy*, 277-282.
- Hempenstall, K. (2003). *Phonemic awareness: What does it mean?*  
<https://www.nifdi.org/resources/hempenstall-blog/hempenstalls-referenced-documents/304-phonemic-awareness-what-is-it/file.html>  
adresinden alındı
- Hogan, T. P., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16389701/>, 93.
- Hudson, R. F., Lane, H., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher - READ TEACH*, 702-714.
- İlter, I. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 303-334.
- İnce , Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. *Yüksek Lisans Tezi*. Uşak Üniversitesi.

- İnceçay, G., & Soruc, A. (2013). The role of oral language proficiency in phonological awareness of early bilinguals. *Novitas-Royal (Research On Youth And Language)*, 7.
- Invernizzi, M., Meier, J., & Swank, L. (2004). Phonological awareness literacy screening for preschoolers. *Early Childhood Education Journal*.
- Johnson, P. A. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Johnson, R. S., Anderson, M., & Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading And Writing*, 217-234.
- Kameenui, E. J. (1996). Shakespeare and beginning reading. *The Readiness Is All*, 27.
- Karaarslan, Y. (2015). İlkokul Öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkokuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 45-56.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi:" kavramlar, ilkeler, teknikler"*. içinde Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Berikan Yayınevi.
- Kardaş, M. N. (2020). Okuma ve okuduğunu anlama önündeki engeller. M. N. Kardaş, & M. Kaya içinde, *Okuma eğitimi* (s. 101-125). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kastner, J. W., May, W., & Hildman, L. (2001). Relationship between language skills and academic achievement in first grade. *Perceptual and Motor Skills*, 381-390.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Research in Reading & Writing Instruction*, 1(2), 89-101.

- Keçeli Kayıslı , B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 69-83.
- Keskin, H. (2012). Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Keskin, H., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hız, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 107-119.
- Keskin, H., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). *Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel* . Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Keskinkılıç, K. (2002). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Nobel Yayın.
- Kırkkılıç, A., & Akyol, H. (2014). *İlköğretimde türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kızgın , A., & Baştuğ, M. (Ocak, 2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 601-612.
- Kodan, H., & Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 193.
- Konza, D. (2011). Phonological awareness. *Research Into Practice*, 1-6.
- Köksal Akyol, A. (2020). Erken çocukluk döneminde gelişim. A. Ulusoy içinde, *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Kuhn, M. R., & Woo, D. G. (2008). Fluency-oriented reading two whole-class approaches. M. R. Kuhn, & P. J. Schwanenflugel içinde, *Fluency in the classroom*. The Guilford Press.
- Küçükünal, I. S. (2021). Dil gelişimi. A. D. Öğretir Özçelik içinde, *Çocuk gelişimi* (s. 65-82). Pegem Akademi Yayıncılık .
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P., & Nurmi, J. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and instruction*, 548-564.

- Lerkkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2004). Development dynamics of phonemic awareness and reading performance during the first year of primary school. *Journal of Early Childhood Research*, 139-156.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., & Liberman, A. M. (1989). The Alphabetic principle and learning to read. D. Shankweiler, & I. Y. Liberman içinde, *Phonology And reading disability: solving the reading puzzle*. Ann Arbor: University Of Michigan Press.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, 263-284.
- Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal Of Psychology*, 159-173.
- Mann, V. A. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, 65-92.
- Mann, V. A., & Joy, J. G. (2003). Phonological awareness, speech development and letter knowledge in preschool children. *Annals Of Dyslexia*, 149-173.
- Mcbride-Chang, C. (1995). What Is Phonological Awareness? *Journal Of Educational Psychology*, 179.
- Mcnamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Psychology Press.
- MEB. (2005). *Türkçe öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- MEB. (2011). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2017). *Türkçe öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden alındı
- MEB. (2019). *Türkçe öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02->

T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf adresinden alındı

- MEB. (2020). Türkçe öğretim programı.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretiminde ayrıştırıcı dinlemeyi geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi. *National Education*, 56.
- Miller, J., & Schwanenfluge, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 336-354.
- Morais, J. (1991). Phonological awareness: A bridge between language and literacy. *In Phonological Awareness In Reading*, 31-71.
- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., & Wolf, M. (2013). links between early rhythm skills musical training, and phonological awareness. *Reading And Writing*, 739-769.
- Muter, V., Hulme, C., & Snowling, M. (1997). Phonological abilities test (Pat). *London: Psychological Corporation*.
- Nittrouer, S., & Burton, L. T. (2005). The role of early language experience in the development of speech perception and phonological processing abilities: evidence from 5-year-olds with histories of otitis media with effusion and low socioeconomic status. *Journal Of Communication Disorders*, 29-63.
- Oakhill, J., & Kyle, F. (2000). The relation between phonological awareness and working memory. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 152-164.
- Oakhill, J., & Patel, S. (1991). Can imagery training help children who have comprehension problems. *Journal of Research in Reading*, 106-115.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook* . London: Routledge.
- Oğuzkan, F., Kavcar, C., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretilimi türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Anı Yayıncılık.
- Oktay, A., & Özcan , Z. Ç. (2020). *Biliş üstü beceriler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oudeans, M. K. (2003). Integration of letter-sound correspondences and phonologican awareness skills of blending and segmenting: a pilot study



- examining the effects of instructional sequence on word reading for kindergarten children with low phonological awareness. *Learning Disability Quarterly*, 258-279.
- Örge, S. K., Babür, N., Borkan, B., & Haznedar, B. (2021). İlkokul ikinci sınıfta zayıf ve iyi okuyucuların okuma akıcılığını yordayan dilbilimsel ve bilişsel beceriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 26-56.
- Özata, H., & Haznedar, B. (2018). İlköğretim İkinci Sınıfta Akıcı Sözcük Okuma Ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1-34.
- Özbay, M., & Bahar, M. (2012). İleri okur ve üst biliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/1*, 158-177.
- Özcan, A. F., & Yıldız, S. (2022). İlk okuma yazmaya yönelik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Current Debates On Social Sciences*, 5.
- Özdemir, O., & Baş, Ö. (2020). Okuma eğitimi. H. Akyol, & A. Şahin içinde, *Türkçe öğretimi* (s. 2953). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özenç, E. G. (2020). Akıcı okuma. M. Kaya, & M. N. Kardaş içinde, *Okuma eğitimi* (s. 175-192). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Paris, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Parpucu, N., & Dinç, B. (2017). Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42.
- Parpucu, N., & Dinç, B. (2019). *Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi: fonolojik farkındalık (Kuramdan Etkinlik)*. Anı Yayıncılık.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education*, 3-17.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 510-519.

- Pilten, G. (2007). Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma. *Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pircioğlu, A. (2016). Ölçünlü Türkiye türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Poore, M. A., & Ferguson, S. H. (2008). Methodological variables in choral reading. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 13-24.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention In School And Clinic*, 87-98.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 46-51.
- Rubba, J. (2004). Phonological awareness skills and spelling skills. *Retrieved on*.
- Sadoski, M. (1984). Text structure, imagery, and affect in the recall of a story by children. In J. A. Niles and L. A. *Changing perspectives in research in reading/ language processing and instruction. Thirty-third* , 48-53.
- Sağırlı, M. (2019). İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf. Ö. Yıllar içinde, *İlkokuma ve yazma öğretimi* (s. 1-30). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *Reading Teacher*, 403-408.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal Of Educational Psychology*, 284-295.
- Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). *Phonological awareness intervention: Beyond The Basics*. <https://pubs.asha.org/toc/lshss/39/1> adresinden alındı
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1992). Influence of reading-comprehension strategy information on children's achievement outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 51-64.

- Schwanenflugel, P. J., Westmoreland, M. R., & Benjamin, R. G. (2015). Reading fluency skill and the prosodic marking of linguistic focus. *Reading And Writing*, 9-30.
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (2001). *Teaching english to children*. Longman.
- Selman, R. L. (1977). A structural-developmental model of social cognition; implications for intervention. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED122918.pdf>, 1-15.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Yargı Yayınevi.
- Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Share, L. D. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: a causal connection. *Journal Experimental Child Psychology*, 213–233.
- Sidekli, S., & Çetin, E. (Ocak, 2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 285-303.
- Smith, C. L., & Tager-Flushberg, H. (1982). Metalinguistic Awareness and language development. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 449-468.
- Sodoro, J., Allinder, R. M., & Rankin Erickson, J. L. (2002). Assessment of phonological awareness: Review of methods and tools. *Educational Psychology Review*, 223-260.
- Sonay Ay, Z., & Bulut, S. (2017). Üst bilişsel sorgulamaya dayalı problem çözme yaklaşımının öz-düzenleme becerilerine etkisinin araştırılması. *İlköğretim Online*, 547-565.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: effects of strategy instruction and reciprocal Teaching. *Learning And Instruction*, 272-286.
- Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal Of Educational Psychology*, 221-234.
- Sulak, S. (2018). İlk okuma-yazma öğretim yöntemleri. F. Güneş, & S. Sidekli içinde, *İlkokulda Türkçe öğretimi kitabı* (s. 103-153). Ankara: Eğiten.

- Sulak, S. E., & Erdoğan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 1118-1139.
- Susar Kırmızı, F., & Akkaya, N. (2011). İlköğretimde özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 267-277.
- Süel, E. E. (2011). İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, E. Y. (2019). İlkokuma yazma öğretimi için örnek uygulamalar ve etkinlikler. Ö. Yıllar içinde, *İlkokuma ve yazma öğretimi* (s. 286-305). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taner, M., & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 395-420.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12 : Reinforcing the threads of reading*. ASCD.
- Taşkaya, S. M. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Yılmaz içinde, *Yeni gelişmeler ışığında türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tompkins, G. E. (2021). *Dil sanatlarının temelleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topalca, S., & Gemalmayan, R. Y. (2019). Dramanın disleksi olan ilkokul öğrencisinin fonolojik farkındalık becerisine etkisi. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 146-151.
- Torgesen, J., & Bryant, B. (1994). Test of phonological awareness. *Austin, Texas: Pro-Ed*.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017). *Okumaya genel bir bakış*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Turan, F. F., & Akoğlu, G. (2014). Okul öncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 153-166.
- Turan, F., & Gündüz, S. (2020). İletişim ve dil gelişimi. F. Acarlar , & Ö. Diken içinde, *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklemesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, F., & Topçu, Z. G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: okul ve ev ortamı açısından etkileri. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11-33.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 70-83.
- Ünal, E., & Susar Kırmızı, F. (2019). *İlk okuma yazma öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Vaessen, A., & Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 213-231.
- Vardell, S. M. (2006). *Poetry aloud here! sharing poetry with children in the library*. Chiacago: American Library Association.
- Vukelich, C., & Christie, J. (2009). How children learn to read and write. C. Vukelich, & J. Christie içinde, *Building a foundation for preschool literacy: Effective instuction for children's reading and writing development* (s. 1-16). Newark, DE: International Reading Association.
- Wadsworth, B. J. (2015). *Piaget'nin bilişsel ve duyuşsal gelişim kuramı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Wagner, R., Torgesen, J., Laughon, P., Simmons, K., & Rashotte, C. (1993). Development of young reader's phonological processing abilities: New evidence in bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 73-87.
- Walley, A. C., Metsala, J. L., & Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading And Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5-20.

- Wolf, M., & Katzir Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies Of Reading*, 211-239.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 631-644.
- Yangın , B., Erdoğan, T., & Erdoğan, Ö. (2010). Yangın,Erdoğan,Erdoğan Fonolojik farkındalık ölçeği. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*.
- Yavuz, M., Bünyami, K., Balat, Ş., & Karaman, S. (Özel Sayı/ 2020). Salgın sürecinde türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* , 129-154.
- Yaylı, D. (2021). Dil eğitiminin diğer disiplinlerle ilişkisi. H. Yazıcı içinde, *Dil Eğitiminin temel kavramları* (s. 1-12). Anı Yayıncılık.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin , M., & Kılıç Atıcı , M. (2020). *Gelişim psikolojisi I*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeh, S. S., & Connell, D. B. (2008). Effects of rhyming, Vocabulary and phonemic awareness instruction on phoneme awareness. *Journal Of Research İn Reading*, 243–256.
- Yılar, Ö. (2019). Okuma. Ö. Yılar içinde, *İlkokuma ve yazma öğretimi* (s. 53-70). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, K., & Kasten, W. C. (2015). *Okuma ve yazma eğitimi: Tek başıma öğrenemem ki!* Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz , M. (2008). Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 131-139.
- Yılmaz , M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 19-41.
- Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Millî Eğitim*, 19-41.
- Yılmaz, M. (2021). Okuma eğitimi. M. Yılmaz içinde, *Yeni gelişmeler ışığında türkçe öğretimi* (s. 79-108). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 696-703.

Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 4-13.

## EKLER

### EK-1: ARAŞTIRMA İZİNİ-1

**T.C.**  
**ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu**

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
12/01/2022	01	2022-04

**KARAR NO: 2022-04**

*Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'ın "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Düzeyleri İle Akıcı Okuma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.*

Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'ın "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Düzeyleri İle Akıcı Okuma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.



## EK- 2 ARAŞTIRMA İZİNİ-2

### ARDAHAN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Sevil Özkul TÜRKERİ
Kurumu / Üniversitesi	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Araştırma yapılacak iller	Ardahan
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ardahan İli Genelindeki Tüm İlkokullar
Araştırmanın konusu	İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Düzeyleri ile Akıcı Okuma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Ölçek
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Yok
<b>KOMİSYON GORUŞU</b>	
663.08-0690831 sayılı Sevil Özkul TÜRKERİ tarafından yapılan araştırma izni başvurusu incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda komisyon başvurunun Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yönergesine uygun olduğuna oy birliği ile karar vermiştir.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: Yok	Yok

### KOMİSYON

04/03/2022  
Komisyon Başkanı

Hacıhalil ALICI

Üye  
Faruk KRAL

Üye  
Ahmet Sait AKTEN

### EK-3: OKUMA METNİ-1

#### KIRMIZI BALON

Erhan bugün çok keyifli. Bugün onun doğum günü. Erhan sokağa çıktı, bizim sokağın çocuklarını öğleden sonra evine çağırdı.

— Ama gelin, dedi annem çikolatalı pasta yapacak.

Bütün çocuklar bu haberi sevinçle karşıladılar. Yalnız küçük Osman köşede durmuş, susuyordu. İki üç gün önce top oynarlarken istemeden Emrah'ın ayağına başmış darılmışlardı. Öğleden sonra beş çocuk Emrahlara geldiler. Saracın çocuğu Emrah'a çanta getirdi. Doğramacınıninki kalem kutusu. Demircininki pergel. Memurunki kalem. Hava subayınıninki de uçak. Beş konuk, bir de Erhan uzun zaman gülüp türkü söylediler, oynayıp eğlendiler.

— Orhan da burada olsaydı! Dedi saracın çocuğu.

— Orhan iyi arkadaştır! dedi doğramacınıninki.

— Arkadaşını bataкта bırakmaz Orhan! dedi demircininki.

— Öyle ise çağıralım! dedi memurunki.

— Gelmez, dedi subayınki.

Erhan kalktı, Orhan'ı çağırmak için kapıya koştu. Kapıyı açınca, ne görsün? Elinde kırmızı bir balon, gözlerinde yaş, Orhan tam karşısında.

— Ben, ben dargın değilim. İşte benim armağanım! dedi Orhan ağlayarak, elindeki kırmızı balonu Erhan'a uzattı.

Erhan hiçbir şey demedi, kucakladı, doyasıya öptü Orhan'ı.

Necati ZEKERİYA

## EK-4: OKUMA METNİ-2

### DEDEMİN MADALYASI

Öykü ve dedesi çok heyecanlıydı. Birlikte geçit törenini izlemeye gideceklerdi. O gün 23 Nisan'dı.

— Hazırım, dedi dedesi. Gidebiliriz.

Öykü, dedesini kıyafetlerini görünce çok şaşırıldı.

— Aaa, sen asker mi oldun?

— Gençken, asker olmuşum.

Öykü, asker kıyafetinin üzerindeki madalyayı göstererek,

— Peki, bu nedir dedeciğim, diye sordu.

— Bu, vatanımızı düşmanlardan kurtarmak için savaşa katılan askerlere verilir.

— Sen savaşa mı katıldın?

— Evet Öykücüğüm. Çok uzun yıllar önceydi. Vatanımızın birçok yerinde düşmanlar vardı. Düşmanlardan kurtulmamız gerekiyordu.

— Peki, düşmanlardan nasıl kurtuldunuz?

— Atatürk askerlerin komutanıydı. Vatanımızın her yerini dolaştı. Askerleri bir araya getirdi. Vatanımızda yaşayan tüm insanlar düşmanlardan kurtulmak için Atatürk'e yardım etti. Vatanımız düşmanlardan kurtulana kadar çalışmaktan hiç vazgeçmedik.

Dedesinin gözleri dolmuştu. Titreyen sesiyle Atatürk'ün vatanımız için yaptıklarını anlatmaya devam etti:

— Atatürk bizim daha iyi şartlarda yaşamamız için yeni bir meclise ihtiyacımız olduğunu söyledi. Vatanını seven, çalışkan insanların olduğu yeni bir meclis kuruldu. Atatürk bu meclisin başkanı seçildi. Meclis 23 Nisan 'da açıldı. Sonunda düşmanları vatanımızdan kovduk. Hepimiz çok mutlu olduk.

— 23 Nisan mı? Yani bugün.

— Evet Öykücüğüm.

— Dedeciğim kutlamayı kaçıracağız. Tören alanına gitmeliyiz, dedi Öykü.

Tören alanına geldiklerinde en ön sırada yerlerini aldılar. Elllerinde kocaman bayrakları, sallamaya başlamışlardı bile.

Hümevra BEKTAŞ

Meral CANOĞLU CANTÜRK

Eser ÜNALALAN ŞENLER

## **EK-5: FONOLOJİK FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (Yangın, Erdoğan ve Erdoğan, 2008)**

**I) Cümlelerin Sözcüklerden Oluştüğünü Fark Etme:** Farklı renkte (kırmızı, yeşil, mavi, beyaz ve sarı) beş küple çalışılır. Bir cümle söylenir. Cümledeki her sözcük için farklı renkte bir küp gösterilir.

Cümledeki sözcük sayısı konusunda ipucu oluşturmamak için cümle, sözcükler arasında duraklamaksızın, normal konuşma hızıyla söylenir.

**Açıklama:** Ben sana bir cümle söyleyeceğim. Bu cümlenin her sözcüğü için istediğim renkte bir küp göstereceğim. Cümlemiz, “Yağmur yağıyor.” Bu (kırmızı) küpü “yağmur” için, bu (sarı) küpü de “yağıyor” için seçtim.

**Deneme:** Şimdi ben sana bir cümle söyleyeceğim. Bu cümlenin her sözcüğü için bana farklı renkte bir küp göster.

- D.1. Resim yapıyorum.
- D.2. Dedem bize gelecek.
- D.3. Annem üzümlü kek yaptı.

**Uygulama:** Söyleyeceğim cümlenin her sözcüğü için bana farklı renkte bir küp göster.

1. Süt içtim.
2. Üç elma aldım.
3. Yeni bir şarkı öğrendim.
4. Okula gittim.
5. Pınar kek aldı.
6. Ninem bana masal anlattı.
7. Emel gölde balık tuttu.

**II) Sözcüklerin Uyaklı Olabileceğini Fark Etme:** Somut varlıkların resimleriyle çalışılır. Resimler dörderli gruplar hâlinde gösterilir. Resimlerdeki varlıkların adları sorulur. Birinci varlığın adı anahtar sözcüktür. Diğer üç varlıktan birinin adı anahtar sözcükle uyaklıdır. Anahtar sözcük ve diğer sözcükler söylenir. Anahtar sözcükle ses bakımından uyumlu olan diğer sözcüğün hangisi olduğu sorulur.

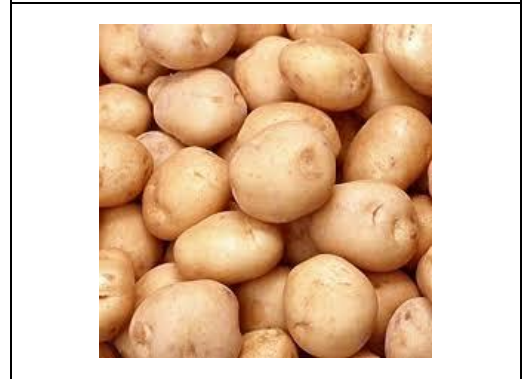
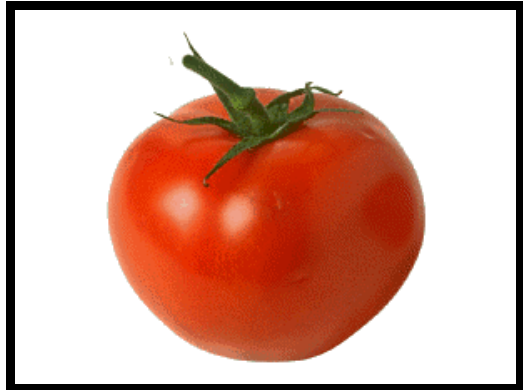
**Açıklama:** Burada dört resim var. Bu resimlerdeki varlıkların adları sırayla “**tencere**”, “çaydanlık”, “salıncak” ve “**pencere**”dir. Birinci resimdeki varlığımızı “tencere”dir. Yanındakilerden “pencere” ses bakımından “tencere”ye benzemektedir.

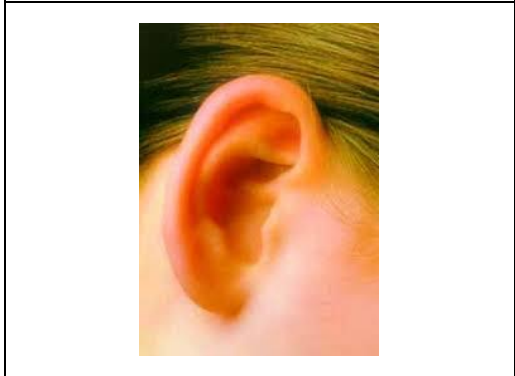
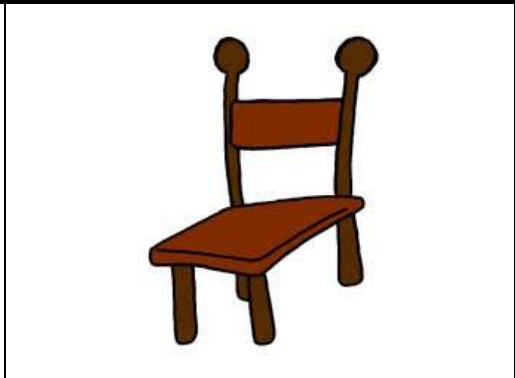
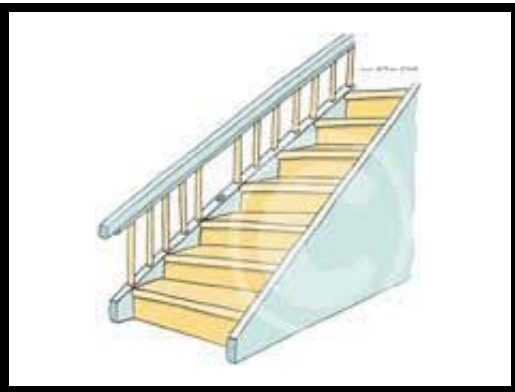
**Deneme:** Şimdi bu dört resme bak. Resimlerde gördüğün varlıkların adlarını söyle. (Denek dört varlığın adını söyledikten sonra, araştırmacı da bu sözcükleri bir kez tekrarlar.) Ses bakımından birinci ada benzeyen ada ait resmi göster.

1. “**domates**”, “bisiklet”, “**patates**”, “salıncak”
2. “**merdiven**”, “sandalye”, “**eldiven**”, “kulak”

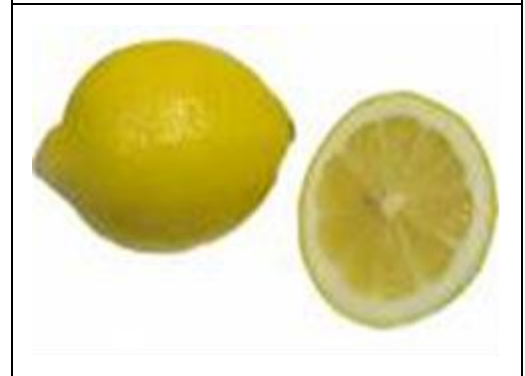
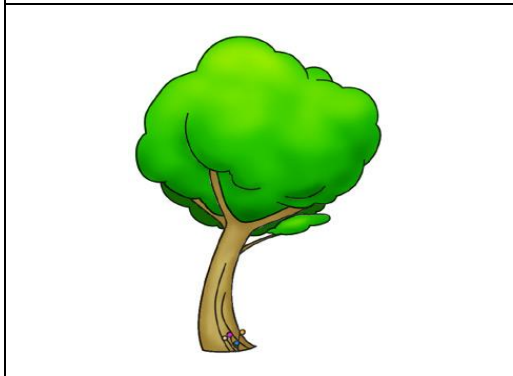
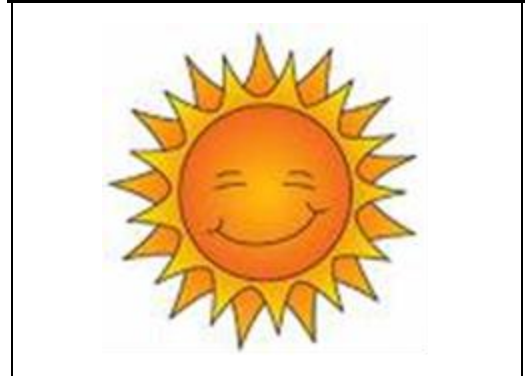
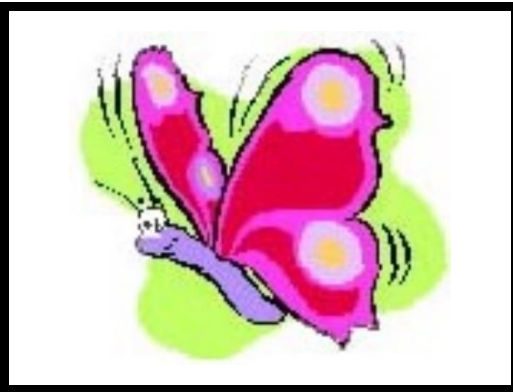
**Uygulama:** Birinci resimdeki varlığın adına benzeyen ada ait resmi göster.

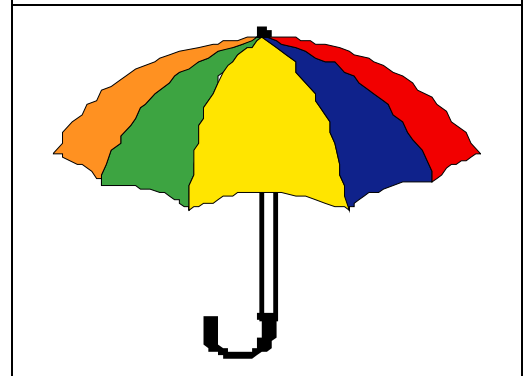
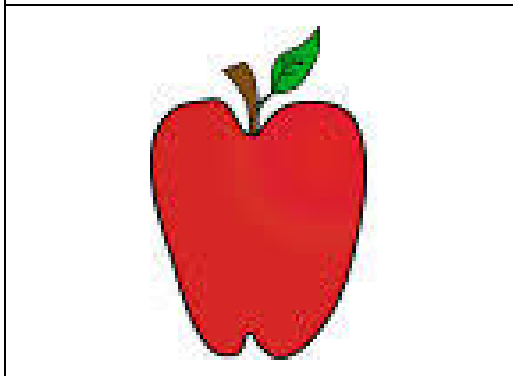
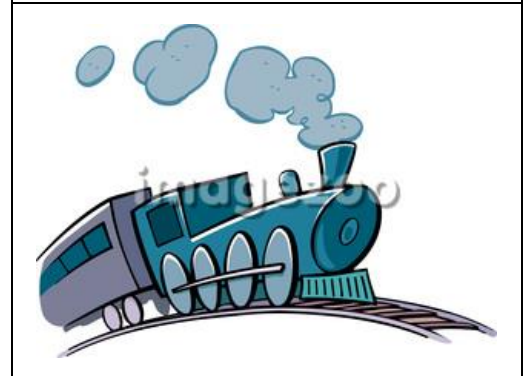
1. “**gözlük**”, “fincan”, “**önlük**”, “kedi”
2. “**kelebek**”, “**bebek**”, “ağaç”, “gemi”
3. “**uçak**”, “güneş”, “limon”, “**bıçak**”
4. “**fincan**”, “şişe”, “**solucan**”, “elma”
5. “**kolye**”, “doktor”, “tren”, “**şemsiye**”
6. “**yaprak**”, “**tarak**”, “güneş”, “elma”
7. “**fındık**”, “tavşan”, “**sandık**”, “kiraz”

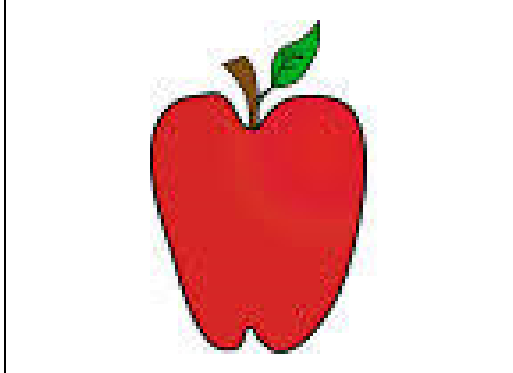












**III) Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme:** Somut varlıkların resimleriyle çalışılır. Resimler dörderli gruplar hâlinde gösterilir. Resimlerdeki varlıkların adları sorulur. Birinci varlığın adı anahtar sözcüktür. Diğer üç varlıktan birinin adı anahtar sözcüğün ilk sesiyle başlamaktadır. Anahtar sözcük ve diğer sözcükler söylenir. Anahtar sözcüğün ilk sesiyle başlayan diğer sözcüğün hangisi olduğu sorulur.

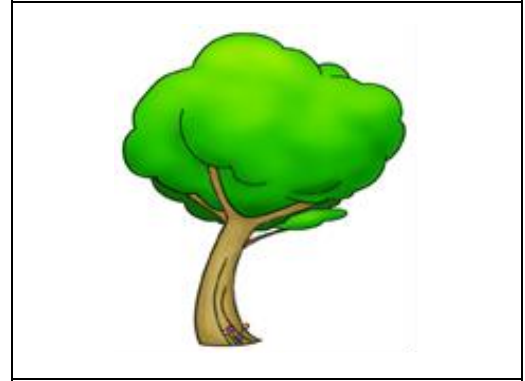
**Açıklama:** Burada dört resim var. Bu resimlerdeki varlıkların adları sırayla “**para**”, “eldiven”, “domates” ve “**pencere**”dir. Birinci resimdeki varlığımız “para”dır. Yanındakilerden “pencere”nin ilk sesi “para”nın ilk sesiyle aynıdır.

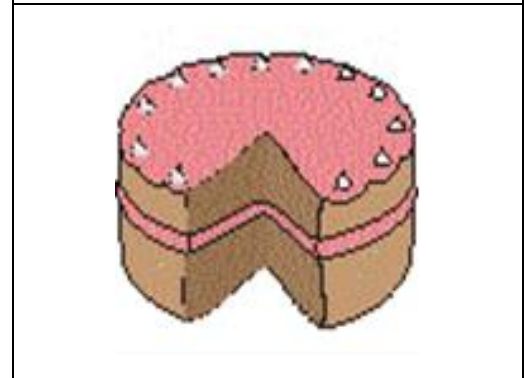
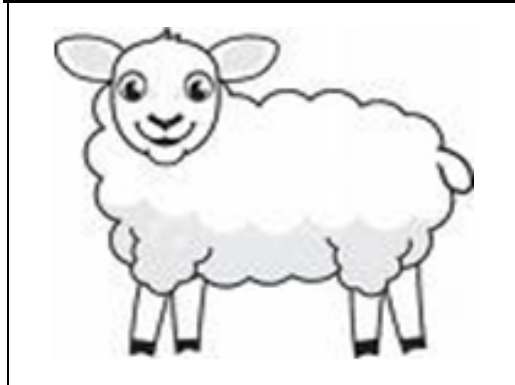
**Deneme:** Şimdi bu dört resme bak. Resimlerde gördüğün varlıkların adlarını söyle. (Denek dört varlığın adını söyledikten sonra, araştırmacı da bu sözcükleri bir kez tekrarlar.) İlk sesi birinci adın ilk sesiyle aynı olan ada ait resmi göster.

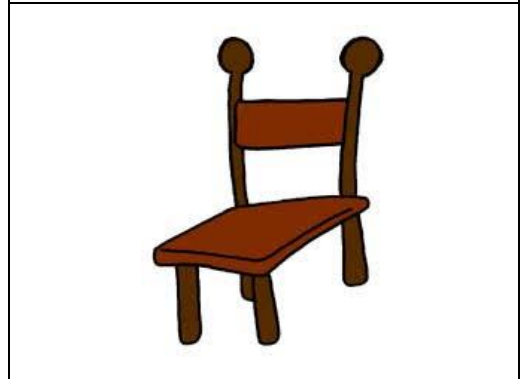
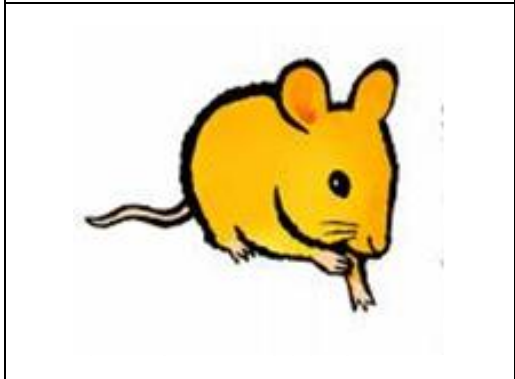
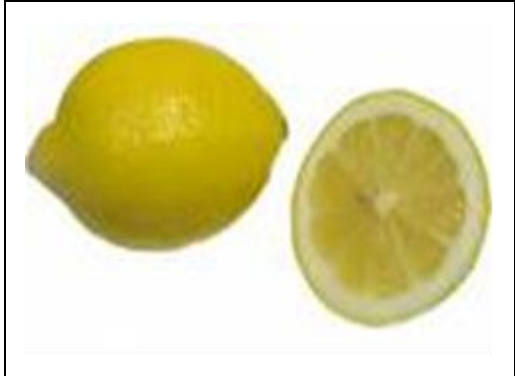
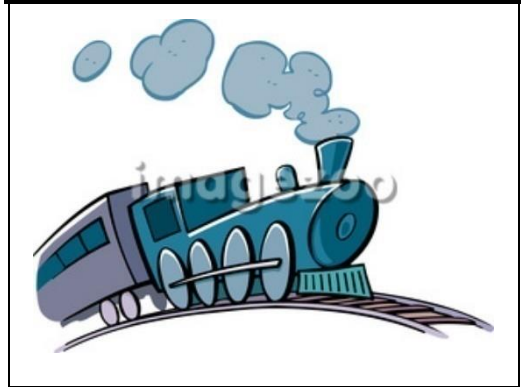
1. “**araba**”, “çiçek”, “**ağaç**”, “üzüm”
2. “**şişe**”, “kuzu”, “ayakkabı”, “**şeker**”

**Uygulama:** Birinci resimdeki varlığın adının ilk sesiyle başlayan ada ait resmi göster.

1. “**kuş**”, “**kapı**”, “tarak”, “pasta”
2. “**lamba**”, “deniz”, “**limon**”, “fare”
3. “**terlik**”, “**tren**”, “portakal”, “sandalye”
4. “**yağmur**”, “tavşan”, “**yemek**”, “kedi”
5. “**çiçek**”, bardak”, “**çekiç**”, “şişe”
6. “**ağaç**”, askı”, “balon”, “çatal”
7. “**bulut**”, “kiraz”, “halı”, “**balık**”

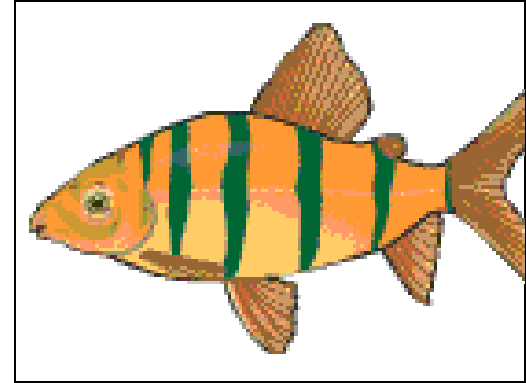
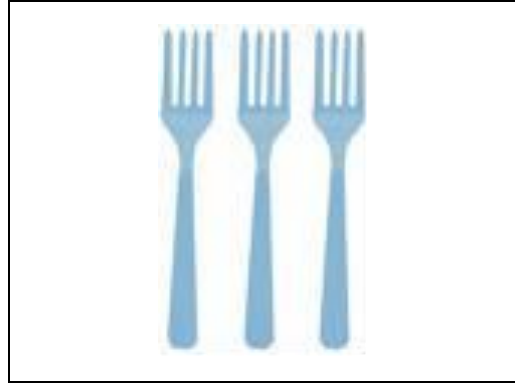
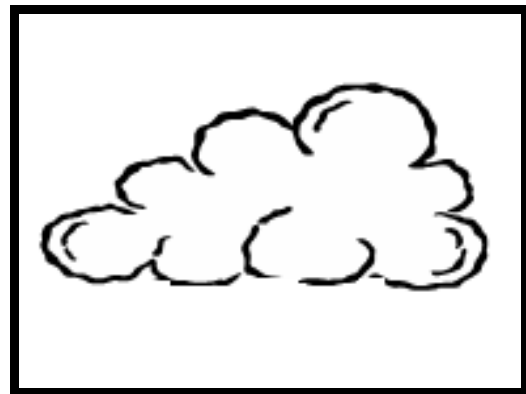
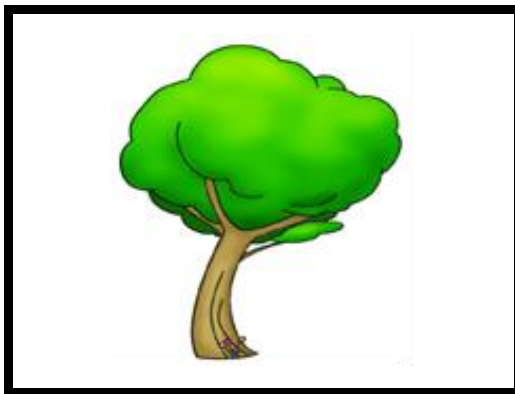












**IV) Sözcüklerin Hecelerden Oluştuğunu Fark Etme:** Farklı renkte (kırmızı, yeşil, mavi, beyaz ve sarı) beş küple çalışılır. Her küp sözcüklerdeki farklı heceleri göstermek için kullanılır.

**Açıklama:** Ben sana bir sözcük söyleyeceğim. Bu sözcüğün her hecesi için istediğim renkte bir küp göstereceğim. Sözcüğümüz, “masa” Bu (kırmızı) küpü “-ma” için, bu (sarı) küpü de “-sa” için seçtim.

**Deneme:** Şimdi ben sana bir sözcük söyleyeceğim. Bu sözcüğün her hecesi için farklı renkte bir küp göster.

D.1. ayna (2)

D.2. oyuncak (3)

D.3. televizyon (4)

**Uygulama:** Söyleyeceğim sözcüğün her hecesi için bana farklı renkte bir küp göster.

1. portakal (3)

2. oyun (2)

3. salıncak (3)

4. göz (1)

5. otobüste (4)

6. dişler (2)

7. bilgisayar (4)

**V) Sözcüklerin Aynı Sesle Bitebileceğini Fark Etme:** Somut varlıkların resimleriyle çalışılır. Resimler dörderli gruplar hâlinde gösterilir. Resimlerdeki varlıkların adları sorulur. Birinci varlığın adı anahtar sözcüktür. Diğer üç varlıktan birinin adı anahtar sözcüğün son sesiyle bitmektedir. Anahtar sözcük ve diğer sözcükler söylenir. Anahtar sözcüğün son sesiyle biten diğer sözcüğün hangisi olduğu sorulur.

**Açıklama:** Burada dört varlık resmi var. Bu resimlerdeki varlıkların adları sırayla “üzüm”, “civciv”, “**kalem**”, “düdük” tür. Birinci resimdeki varlığımız “atkı”dır. Yanındakilerden “kapı”nın son sesi “atkı”nın son sesiyle aynıdır.

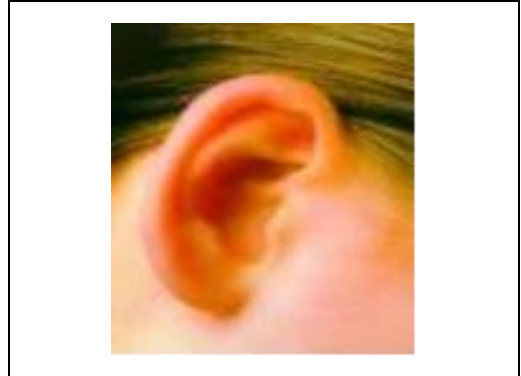
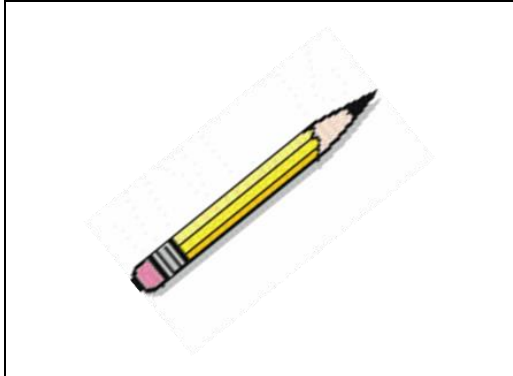
**Deneme:** Şimdi bu dört resme bak. Resimlerde gördüğün varlıkların adlarını söyle. (Denek dört varlığın adını söyledikten sonra, araştırmacı da bu sözcükleri bir kez tekrarlar.) Son sesi birinci adın son sesiyle aynı olan ada ait resmi göster.

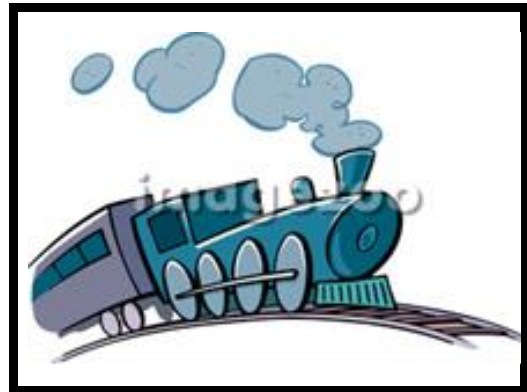
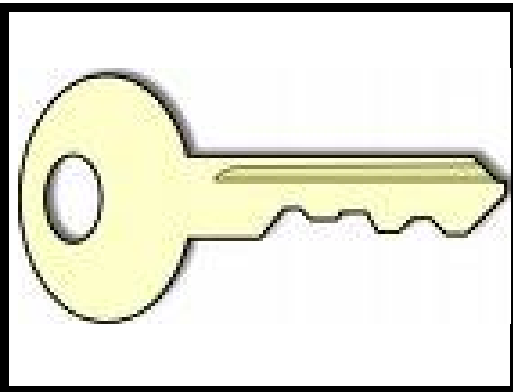
D.1. “çiçek”, “limon”, “**kulak**” ve “otobüs”

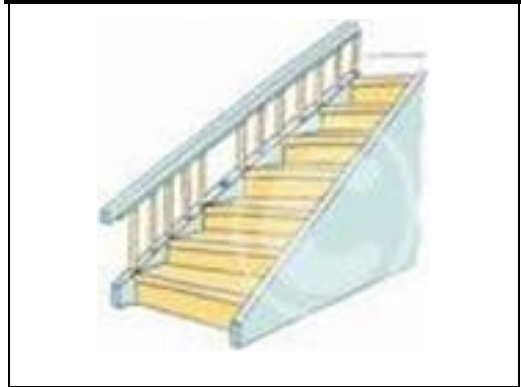
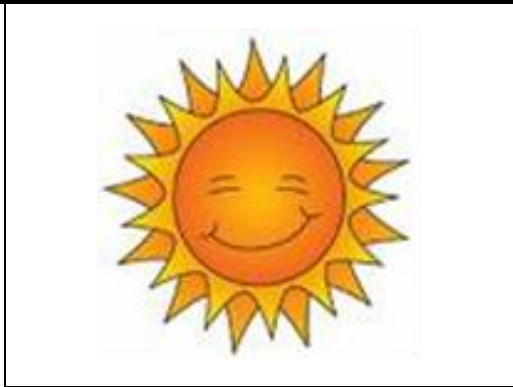
D.2. “**anahtar**”, “davul”, “uçurtma”, “**şeker**”

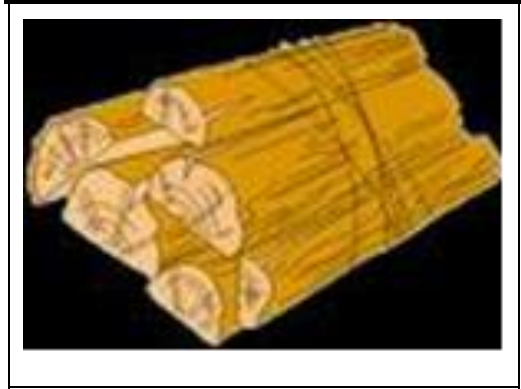
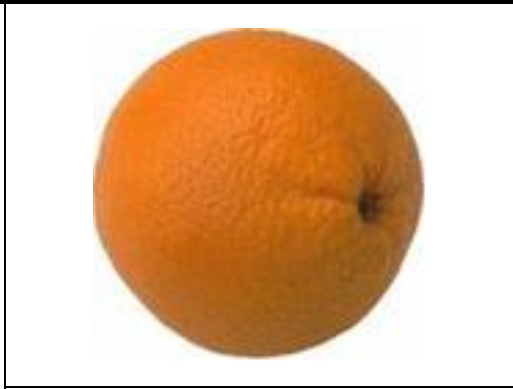
**Uygulama:** Birinci resimdeki varlığın adının son sesiyle biten ada ait resmi göster.

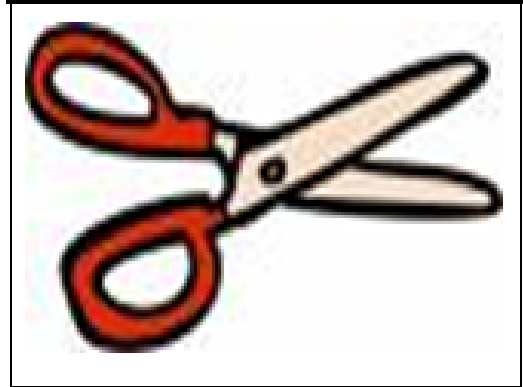
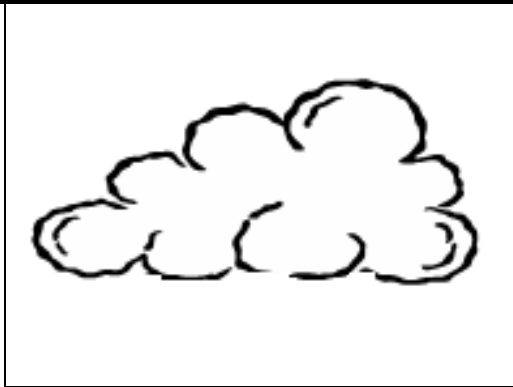
1. “tren”, “balon”, “yüzük”, “bulut”
2. “çorap”, “güneş”, “**mektup**”, “havuz”
3. “deniz”, “merdiven”, “**kiraz**”, “salıncak”
4. “bayrak”, “portakal”, “gemi”, “**gözlük**”
5. “elma”, “odun”, “civciv”, “**araba**”
6. “saat”, “**bulut**”, “yastık”, “kiraz”
7. “havuç”, “makas”, “civciv”, “**ağaç**”













**EK-6: FONOLOJİK FARKINDALIK DEĞERLENDİRME FORMU**  
(Yangın, Erdoğan ve Erdoğan, 2008)

Okulu :

Sınıfı :

Adı ve Soyadı :

I) Cümlelerin Sözcüklerden Oluştüğünü Fark Etme	II) Sözcüklerin Uyaklı Olabileceğini Fark Etme
A Yağmur yağıyor.	A “ <b>tencere</b> ”, “çaydanlık”, “salıncak”, “ <b>pencere</b> ”
D.1. Resim yapıyorum.	D.1. “ <b>domates</b> ”, “bisiklet”, “ <b>patates</b> ”, “salıncak”
D.2. Dedem bize gelecek.	D.2. “ <b>merdiven</b> ”, “sandalye”, “ <b>eldiven</b> ”, “kulak”
D.3. Annem üzümlü kek yaptı.	D.3.
1. Süt içtim.	1. “ <b>gözlük</b> ”, “fincan”, “ <b>önlük</b> ”, “kedi”
2. Üç elma aldım.	2. “ <b>kelebek</b> ”, “ <b>bebek</b> ”, “ağaç”, “gemi”
3. Yeni bir şarkı öğrendim.	3. “ <b>uçak</b> ”, “güneş”, “limon”, “ <b>bıçak</b> ”
4. Okula gittim.	4. “ <b>fincan</b> ”, “şişe”, “ <b>solucan</b> ”, “elma”
5. Pınar kek aldı.	5. “ <b>kolye</b> ”, “doktor”, “tren”, “ <b>şemsiye</b> ”
6. Ninem bana masal anlattı.	6. “ <b>yaprak</b> ”, “ <b>tarak</b> ”, “güneş”, “elma”
7. Emel gölde balık tuttu.	7. “ <b>fındık</b> ”, “tavşan”, “ <b>sandık</b> ”, “kiraz”

III) Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme	IV) Sözcüklerin Hecelerden Oluşturduğunu Fark Etme
A “ <b>para</b> ”, “eldiven”, “domates”, “ <b>pencere</b> ”	A masa (2)
D.1. “ <b>araba</b> ”, “çiçek”, “ <b>ağaç</b> ”, “üzüm”	D.1. ayna (2)
D.2. “ <b>şişe</b> ”, “kuzu”, “ayakkabı”, “ <b>şeker</b> ”	D.2. kelebek (3)
D.3.	D.3. televizyon (4)
1. “ <b>kuş</b> ”, “ <b>kapı</b> ”, “tarak”, “pasta”	1. portakal (3)
2. “ <b>lamba</b> ”, “deniz”, “ <b>limon</b> ”, “fare”	2. oyun (2)
3. “ <b>terlik</b> ”, “ <b>tren</b> ”, “portakal”, “sandalye”	3. salıncak (3)
4. “ <b>yağmur</b> ”, “tavşan”, “ <b>yemek</b> ”, “kedi”	4. göz (1)
5. “ <b>çiçek</b> ”, bardak”, “ <b>çekiç</b> ”, “şişe”	5. otobüste (4)
6. “ <b>ağaç</b> ”, <b>askı</b> ”, “balon”, “çatal”	6. dişler (2)
7. “ <b>bulut</b> ”, “kiraz”, “halı”, “ <b>balık</b> ”	7. bilgisayar (4)

<b>V) Sözcüklerin Aynı Sesle Bitebileceğini Fark Etme</b>
A “üzüm”, “civciv”, “ <b>kalem</b> ”, “düdük”
D.1. “çiçek”, “limon”, “ <b>kulak</b> ”, “otobüs”
D.2. “ <b>anahtar</b> ”, “davul”, “uçurtma”, “şeker”
1. “ <b>tren</b> ”, “ <b>balon</b> ”, “yüzük”, “bulut”
2. “ <b>çorap</b> ”, “güneş”, “ <b>mektup</b> ”, “havuz”
3. “ <b>deniz</b> ”, “merdiven”, “ <b>kiraz</b> ”, “salıncak”
4. “ <b>bayrak</b> ”, “portakal”, “gemi”, “ <b>gözlük</b> ”
5. “ <b>elma</b> ”, “odun”, “civciv”, “ <b>araba</b> ”
6. “ <b>saat</b> ”, “ <b>bulut</b> ”, “yastık”, “kiraz”
7. “ <b>havuç</b> ”, “makas”, “bardak”, “ <b>ağaç</b> ”

## EK-7: PROZODİK OKUMA ÖLÇEĞİ (Keskin, Baştuğ ve Akyol)

### Prozodik Okuma Ölçeği

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgülden sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7	Kelime kelime okumaktadır. ( Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler(bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir.(Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama, Bunun dışında, Bunun için, ilk olarak, İkincisi vb).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz)					
10	Anlam tonlamaları yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (sesini açık ve net kullanır;uyumludur;dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamlı guruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

0- Hiçbir zaman gözlenmedi.

1- Çok az gözlendi.

2- Zaman zaman gözlendi.

3- Çoğu zaman gözlendi.

4- Her zaman gözlendi.

**EK-8: YANLIŞ ANALİZ ENVANTERİ (Akyol, 2013)**

<b>YANLIŞ TÜRLERİ</b>	<b>YAPILAN SESLİ OKUMA HATALARI</b>
Atlayıp geçmeler	
Eklmeler	
Öğretmen tarafından verilen kelimeler	
Tekrarlar	
Yanlış okumalar	
Ters çevirmeler	
<b>Toplam</b>	

Not: Her öğrencinin okuması kayıtlardan dinlenerek, okuma sırasında yaptıkları hatalar bu envanter ile değerlendirilmiştir.

## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Sevil ÖZKUL TÜRKERİ
ORCID Numarası	0000-0002-7083-2860
<b>Lisans Mezuniyet</b>	
Üniversite	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sınıf Öğretmenliği
<b>Yüksek Lisans Mezuniyet</b>	
Üniversite	Ordu Üniversitesi
Enstitü Adı	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
Programı	Sınıf Öğretmenliği
<b>Doktora Mezuniyet</b>	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Anabilim Dalı	
Programı	
<b>Akademik Çalışmaları</b>	
1	Sulak, S.E. & Turkeri, S.O. (2022). Investigation of Reading Comprehension Processes of Primary School 4th Grade Students. <i>Pedagogical Perspective</i> , 1(1), 21-35. doi: 10.29329/pedper.2022.448.2