T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİRİNCİ SINIFTA OKUMA-YAZMA BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ

ELİFE NUR SAYDAM

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. MUHAMMET BAŞTUĞ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2020

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİRİNCİ SINIFTA OKUMA-YAZMA BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ

ELİFE NUR SAYDAM

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. MUHAMMET BAŞTUĞ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2020

Bu çalışma 09.06.2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. İrfan BAŞKURT
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Nalan BABÜR
Boğaziçi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ÖN SÖZ

Fikir ve yaklaşımları ile bana yol gösterip birikim ve deneyimlerini her daim aktaran, değerli vaktini ayırarak tez danışmanlığımı yürüten, örnek aldığım ve saygı duyduğum çok kıymetli hocam Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Lisans öğrenimim aşamasında kendisini tanıma fırsatına eriştiğim ve o süreçten itibaren desteğini esirgemeyen, bilgi ve tecrübelerini her daim paylaşan, sahip olduğum akademik ve yaşam birikimim üzerinde büyük rolü olan kıymetli hocam Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. İrfan BAŞKURT'a en içten saygılarımı ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Desteğini ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen hocam Arş. Gör. Dr. Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN'a; sabır ve emek gerektiren bir aşama olan veri toplama sürecimde yardım ve katkılarıyla birlikte moral ve motivasyonumu her daim canlı tutmamı sağlayan lisans arkadaşım sevgili İnci ÜNLÜ'ye; geleceğin öğretmenleri Serra Buse BARAN'a, Zeynep MAKTAV'a, Kezban ERYALÇIN'a, Tuba YILMAZ'a, Büşra KURT'a, Elif İLASLAN'a ve İlahe ALİYEVA'ya; canım arkadaşlarım Aylin YILMAZ HİĞDE'ye, Esra ÖRS'e, Cansu UYAR AYDIN'a, Sinem GÜÇLÜER'e, Sezen AKYÜZ'e ve Kübra ERDOĞAN'a teşekkür ve sevgilerimi iletiyorum.

Ve son olarak doğduğum andan itibaren her an yanımda olan, hayatımın her bölümünde dokunuşları olan, varlıklarını bana verdikleri destekle hissettiren saygı değer ve kıymetli babam Sami SAYDAM'a; eğitim hayatım üzerinde büyük rolü olan annem Bahriye SAYDAM'a; bir danışman edasıyla bilgi ve tecrübelerini her an benimle paylaşan, sabır ile çalışmalarımı takip eden, tezim üzerinde büyük emeği olan sevgili abim Mehmet SAYDAM'a saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Elife Nur SAYDAM

ÖZET

BİRİNCİ SINIFTA OKUMA-YAZMA BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ

Bu araştırmada, ilkokul birinci sınıftaki öğrencilerin okuma ve yazma başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma çerçevesinde öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, hızlı otomatik isimlendirme, yazı yazma gelişimi ve fonolojik farkındalık becerilerinin, birinci sınıftaki okuma, okuduğunu anlama ve yazma başarılarını yordama düzeyi boylamsal olarak araştırılmıştır. Araştırma, 2018-2020 yılları arasında İstanbul'da orta ve alt sosyoekonomik düzeyde yer alan 5 farklı ilkokulda yürütülmüştür. Araştırmaya bu okullardan ilk yıl anasınıfına devam eden 160'ı kız 109'ü erkek olmak üzere toplam 269 öğrenci, ikinci yıl aynı öğrenciler içerisinden birinci sınıfa devam eden 104'ü kız 83'ü erkek olmak üzere toplam 187 öğrenci katılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 22.0 for Windows paket programında gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda korelasyon analizine göre öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirmeleri ile birinci sınıftaki okuma hızlarının önemli derecede ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çoklu regresyon sonucuna göre görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme becerileri; okuma hızı bağımlı değişkenini önemli derecede yordamıştır. Bunlar arasından okuma hızını en iyi yordayan becerinin fonolojik farkındalık olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki fonolojik farkındalık ve görsel algıları ile birinci sınıftaki doğru okumalarının önemli derecede ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dikkat, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ile doğru okuma arasında önemli derecede ilişki bulunamamıştır. Çoklu regresyon sonucuna göre fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme becerisi, doğru okuma bağımlı değişkenini önemli derecede yordamıştır. Bunlar arasından doğru okumayı en iyi yordayan becerinin fonolojik farkındalık olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ile birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeylerinin önemli derecede ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çoklu regresyon sonucuna göre fonolojik farkındalık becerisi, okuduğunu anlama bağımlı değişkenini önemli derecede yordamıştır.

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ile yazma başarılarının önemli derecede ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çoklu regresyon sonucuna göre yazı yazma gelişimi, görsel algı ve fonolojik farkındalık becerileri, yazma başarısı bağımlı değişkenini önemli derecede yordamıştır. Bunlar arasından yazma başarısını en iyi yordayan değişkenin yazı yazma gelişimi olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızları, doğru okuma başarıları, okuduğunu anlama düzeyleri ve yazma başarılarının birbirleriyle önemli derecede ilişkili beceriler olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki becerileri arasında da önemli düzeyde bazı ilişkiler bulunmuştur. Dikkat düzeyi yüksek olan bireylerin görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalıkları ve hızlı otomatik isimlendirme performansları yüksektir. Görsel algı düzeyi yüksek olan bireylerin yazı yazma gelişimleri ve fonolojik farkındalıkları yüksektir. Yazı yazma gelişimi yüksek olan bireylerin fonolojik farkındalıkları da yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Okuma-Yazma, Okuduğunu Anlama, Görsel Algı, Dikkat, Fonolojik Farkındalık, Hızlı Otomatik İsimlendirme, Yazı Yazma Gelişimi.

ABSTRACT

DETERMINATION OF FACTORS AFFECTING READING-WRITING SUCCESS IN THE FIRST GRADE

This study aims to determine the factors that influence the first grade students' achievement on reading and writing skills. Within the framework of the research, the regression level of attention, visual perception, rapid automatic naming, development of writing and phonological awareness of the pupils in preschool periods towards their success in reading, reading comprehension and writing in the first grade of primary school was investigated longitudinally. The research was carried out in 5 different primary schools at the middle and lower socioeconomic levels in Istanbul between 2018 to 2020 educational years. A total of 269 pupils (160 girls and 109 boys), attending the kindergarten, were included at the first year of the study, and of those pupils, 187 pupils, (104 girls and 83 boys), attending the first grade of primary school, were included in the study next year. Relational screening model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The analysis of the data was carried out thanks to SPSS 22.0. Descriptive statistics, correlation analysis and multiple regression analysis were used to analyse the data.

According to the correlation analysis, it was determined that the attention levels, visual perceptions, development of writing, phonological awareness and rapid automatic naming skills of the pupils in the pre-school period were significantly related to their reading speeds in the first grade. Visual perception, writing development, phonological awareness and fast automatic naming skills predicted the reading speed dependent variable significantly according to the multiple regression results. In addition, it was found out that the phonological awareness was the best predictor of reading speed.

It was determined that the phonological awareness and visual perceptions of the pupils in preschool periods were highly related to their reading correctly in the first grade. It was found out that there was no significant relationship among attention, development of writing, fast automatic naming and reading correctly. According to the multiple regression results, phonological awareness and rapid automatic naming skills significantly predicted the reading correctly dependent variable and among these, the skill that predicted this variable the best was the phonological awareness.

It was determined that the attention, visual perception, development of writing, phonological awareness skills of the pupils in preschool periods were significantly related to their level of reading comprehension in the first grade. According to the multiple regression results, the phonological awareness skill significantly predicted the reading comprehension dependent variable.

It was determined that the attention, visual perception, development of writing, phonological awareness skills of the pupils in preschool periods were significantly related to their writing success. According to the multiple regression results, their writing development, visual perceptions and phonological awareness skills significantly predicted the writing success variable and among these, the variable that predicted the writing success best was the development of writing.

It was determined that the reading speeds, skills of reading correctly, reading comprehension levels, and writing success were significantly related to each other.

There were also some significant relationships among the students' skills in pre-school periods. It was found out that the individuals with high attention levels had the high performances of visual perception, writing development, phonological awareness and rapid automatic naming and the individuals with high visual perception level had high development of writing and phonological awareness. The individuals with high development of writing also had high phonological awareness.

Key Words: Reading-Writing, Reading Comprehension, Visual Perception, Attention, Phonological Awareness, Rapid Automatic Naming, Development of Writing.

İÇİNDEKİLER TABLOSU

ÖN SÖZ ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xi**
SİMGELER VE KISALTMALAR ..... **xiii**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç 4
1.2.1. Alt Problemler 5
1.3. Önem 5
1.4. Sayıltılar 6
1.5. Sınırlılıklar 6
1.6.Tanımlar 7
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE/ ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **9**
2.1. Okuma 9
2.2. Yazma 10
2.3. Okul Öncesi Eğitim ve İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında İlk Okuma ve Yazmanın Yeri 11
2.4. Görsel Algı/Algılama 14
2.4.1. Görsel Algı Alanları 17
2.4.1.1. Göz-Motor Koordinasyonu 18
2.4.1.2. Şekil-Zemin Ayrımı 19
2.4.1.3. Mekânda Konum 19
2.4.1.4. Şekil Sabitliği/Değişmezliği 20
2.4.1.5. Kopyalama 20
2.4.1.6. Görsel Tamamlama 20
2.4.1.7. Görsel-Motor Hız 20
2.4.1.8. Uzamsal İlişkiler 20
2.4.2. Görsel Algı/Algılama ve Okuma-Yazma İlişkisi 21
2.5. Dikkat ve Dikkat Toplama 22
2.5.1. Dikkat Türleri 24

2.5.1.1. Pasif Dikkat 24
2.5.1.2. Aktif Dikkat 24
2.5.1.3. Seçici Dikkat 25
2.5.1.4. Sürekli Dikkat 25
2.5.1.5. Yoğunlaştırılmış Dikkat 25
2.5.1.6. Bölünmüş Dikkat 25
2.5.1.7. Değişen Dikkat 26
2.5.1.8. Duyusal ve Düşünsel Dikkat 26
2.5.1.9. Görsel Dikkat 26
2.5.2. Dikkat Unsurları 27
2.5.2.1. Hazırbulunuşluluk ve Uyanıklık 27
2.5.2.2. Seçicilik ve Belirgin Olanı Saptayabilme 27
2.5.2.3. Dikkat Dağınıklığı 27
2.5.2.4. Dikkat Süresi 28
2.5.2.5. Planlama 28
2.5.2.6. Otokontrol ve Kendini Programlama 29
2.5.2.7. Tatmin ve Aktiflik İhtiyacı 29
2.5.3. Dikkati Etkileyen Faktörler 30
2.5.4. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Dikkatin Gelişim Aşamaları 33
2.5.5. Dikkat-Öğrenme-Okuma ve Yazma İlişkisi 34
2.6. Yazı Yazma Gelişimi 35
2.6.1. Yazı Yazma Aşamaları 38
2.6.2. Yazı Yazma Gelişimi Üzerinde Etkili Olan Faktörler 40
2.6.3. Yazı Yazma Gelişimine Yönelik Uygulamalar 41
2.7. Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOİ) 41
2.7.1. Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOİ) İle Okuma ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki 42
2.8. Fonolojik (Ses bilgisel) Farkındalık 43
2.8.1. Fonolojik Farkındalık Becerisi İle Okuma Başarısı Arasındaki İlişki . 46
2.9. İlgili Yayın ve Araştırmalar 47
BÖLÜM III: YÖNTEM 51
3.1. Araştırmanın Modeli 51
3.2. Çalışma grubu 52
3.3. Veri Toplama Araçları 52

3.3.1. Fonolojik Farkındalık Ölçeği 53
3.3.2. Görsel Algılama Ölçeği (GAÖ) 53
3.3.3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) 53
3.3.4. FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi (Frankfurter Tests für Fünfjahrige – Konzentration) 54
3.3.5. Türkçe Hızlı Otomatik İsimlendirme Testleri (HOTİT) 55
3.3.6. Yazma Başarısı Değerlendirme Formu 55
3.4. Veri Toplama Süreci 56
3.4.1.Okul Öncesi Dönemdeki Verilerin Toplanma Süreci 56
3.4.2. İlkokul Birinci Sınıftaki Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Başarısının Tespit Edilme Süreci 59
3.5.Verilerin Çözümlenmesi 61
BÖLÜM IV: BULGULAR 63
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 63
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 74
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular 80
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 87
5.1. Tartışma 87
5.2. Sonuçlar 93
5.3. Öneriler 96
KAYNAKLAR 100
EKLER …. 118
Ek 1: Araştırma ve Veri Toplama Araçlarının Kullanım İzinleri 118
Ek 2: Okuma Metinleri ve Anlama Soruları 126
Ek 3: Uygulama Fotoğrafları 130
ÖZGEÇMİŞ 134

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3-1: Okuma Başarısı (Doğru Okuma ve Okuma Hızı) Formülleri..... 60
Tablo 4-1: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme, Fonolojik Farkındalık Becerileri İle Birinci Sınıftaki Okuma Hızı ve Doğru Okuma Başarılarına İlişkin Betimleyici Değerler..... 63
Tablo 4-2: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme, Fonolojik Farkındalık Becerileri İle Birinci Sınıftaki Okuma Hızı ve Doğru Okuma Başarısı Arasındaki İlişki Analizi Sonucu (N=187)..... 65
Tablo 4-3: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Birinci Sınıftaki Okuma Hızını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu (N=187)..... 70
Tablo 4-4: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Birinci Sınıftaki Doğru Okuma Başarılarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu (N=187)..... 72
Tablo 4-5: Birinci Sınıftaki Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Betimleyici Değerler..... 75
Tablo 4-6: Kappa İstatistiğinin Yorumlanmasına İlişkin Değer Aralıkları..... 75
Tablo 4-7: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Fonolojik Farkındalık Becerileri İle Birinci Sınıftaki Okuduğunu Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki Analizi Sonucu (N=187)..... 76
Tablo 4-8: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Birinci Sınıftaki Okuduğunu Anlama Düzeyini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu (N=187)..... 78
Tablo 4-9: Birinci Sınıftaki Yazma Başarısına İlişkin Betimleyici Değerler..... 80
Tablo 4-10: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Fonolojik Farkındalık Becerileri İle

Birinci Sınıftaki Yazma Başarısı Arasındaki İlişki Analizi Sonucu (N=187)..... 81

Tablo 4-11: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Birinci Sınıftaki Yazma Başarısını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu (N=187)..... 84

SİMGELER VE KISALTMALAR

Akt. **:** Aktaran

D **:** Dikkat

EOBDA **:** Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı

FF **:** Fonolojik Farkındalık

GA **:** Görsel Algı

GAÖ **:** Görsel Algılama Ölçeği

HOİ **:** Hızlı Otomatik İsimlendirme

HOTİT **:** Hızlı Otomatik İsimlendirme Testleri

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS **:** Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

TDK **:** Türk Dil Kurumu

Vb. **:** Ve benzeri

Vd. **:** Ve diğerleri

YYG **:** Yazı Yazma Gelişimi

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, alt problemlerine, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okuma ve yazma, geçmiş çağlardan başlayarak insanoğlunun yaşamında önemli bir yere sahip olan; bugün ve gelecek zaman diliminde de bu önemini koruyacak nitelikteki temel becerilerdir. Okuma ve yazma becerilerinin bireylerin dünyasında sahip olduğu bu değerli konumun; yapılan bilimsel çalışmalarla, bugün ve gelecek yüzyıllar içerisindeki bilim, sanat, eğitim, kültür, teknoloji ve siyaset alanlarında yaşanan gelişmelerle birlikte artan bilgi birikimine dayalı olarak varlığını sürdüreceği kaçınılmaz bir durumdur.

Dört temel dil becerisinin iki farklı kolunu oluşturan okuma ve yazmanın; dünya üzerindeki eğitim sistemlerinin temelinde var olan ana becerilerden olduğu söylenebilir. Bu beceriler; insanlığın sahip olduğu bilgi ve tecrübeleri kendilerinden sonraki kuşaklara aktarmaya yararken, aynı zamanda var olan kuşaklar arasındaki etkili ve nitelikli bir haberleşme aracı olma özelliğini de taşımaktadır (Öz, 1999). Bu özelliklerinden yola çıkarak okuma ve yazmanın nesiller arasındaki etkileşimi ve iletişimi sağlayan zincirin önemli bir halkası olduğunu söyleyebiliriz.

Bireylerden ilkokul birinci sınıfa başladıkları zaman dilimi içerisindeki öncelikli beklenti okuma ve yazma becerilerini kazanmalarıdır. Okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması sürecini ifade eden ilk okuma ve yazma öğretimi; öğrencilerin ilkokuldan başlayarak devam eden, akademik hayatları için gerekli olan, yalnız Türkçe dersleri kapsamında değil diğer bütün derslerde de başarılı olmak için ön koşul niteliği taşıyan bir eğitim etkinliğidir (Göçer, 2016). Bu etkinliklerin sonucunda, öğrencilerin akıcı bir şekilde okuma faaliyeti gerçekleştirmeleri, okuduklarını anlamaları, duygu ve düşüncelerini eksiksiz ve doğru bir şekilde sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmeleri amaçlanır.

İlk okuma ve yazma öğretiminin gerçekleştirildiği süreç içerisindeki amaç yalnızca okuma ve yazma becerilerinin kazanımı değil; aynı zamanda bireylerin düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, tahmin etme,

yorumlama, problem çözme, analiz-sentez yapabilme ve değerlendirme gibi bilişsel faaliyetlerin de gelişimini sağlamaktır. Ayrıca dil kullanımını etkili ve güzel bir şekilde üst düzeye çıkarma, iletişim kurma, karar verebilme gibi temel becerilerin de gelişimi amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Ayrıca okuma ve yazma becerileri ile birlikte yaşadığı çağa ve hızlı otomasyona ayak uydurabilen, fonksiyonel bir okuma yapabilen, yorumlayabilen, sebep-sonuç ilişkileri kurabilen, sözlü ve yazılı anlatımda etkili ve en önemlisi okumayı bir yaşam tarzı ve ihtiyaç haline dönüştürebilen bireylerin yetiştirilmesi ulaşılmak istenen hedefler kapsamındadır. Bu hedeflere ulaşmış bireylerin akademik hayatları başta olmak üzere yaşamlarının birçok kısmında da başarılı ve mutlu olacakları ifade edilebilir (Göçer, 2016). Bireylerin okuma ve yazma becerileri, onların diğer derslerdeki başarılarını da etkilemektedir. Stanovich'e göre (1986) okuma becerisi, öğrencilerin okuldaki derslerinin de başarısını ön gören en kritik beceri olarak nitelendirilmektedir. Bu becerilerdeki eksiklikler ve karşılaşılan çeşitli zorluklar, bireylerin mesleki ve sosyal yaşamlarında çeşitli başarısızlıklara sebep olabilmekte; ayrıca yaşamları boyunca onlara engel olabilmektedir. (Akt. Baştuğ, 2012).

Okuma becerisi; akademik, sosyal, siyasal ve kişisel olmak üzere bazı değerleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu becerinin kazanımı bireylerin hem günlük yaşantıları hem de kişisel gelişimleri açısından önemli olarak görülmektedir. Bireylerin duygusal ve ruhsal ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlayan bu beceri, medyanın da yeterli ve eleştirel bir düzeyde takip edilebilmesine yardımcı olmakla birlikte bireylerin siyasal katılımcılık düzeylerini de etkilemektedir (Akyol, 2018). Okuyan, okudukça çevresinde meydana gelen olay ya da durumlara karşı farkındalığı artan bireyler, gerek siyasal gerek sosyal birçok konuyu değerlendirebilme yetisi kazanırlar. Bireylerdeki bu değerlendirme yetisi eleştirel bir bakış açısına da zemin hazırlamaktadır. Okudukça anlayan, düşünen ve eleştirel bakış açısı kazanan bireyler, sosyal yaşamın düzeninden başlayarak siyasal kararları etkilemeye ve yönlendirmeye kadar birçok alanda söz sahibi olabilmektedirler.

Öğrenme, hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu sürecin bir parçası olan, okuma ve yazma becerileri, bir anda kazanılan beceriler değildir. Bu beceriler, bireylerin gelecekteki akademik ve akademik olmayan gündelik yaşamları üzerinde iz bırakan okul öncesi deneyimleri ile daha farklı birçok birikime dayanmakta ve bu

temel etrafında şekillenmektedir. Bu süreçte çocuğun elde etmiş olduğu tecrübe ve kazanımlar, okuma ve yazmanın öğretimi aşamasında bilişsel düzeyde harmanlanmakta; okuma ve yazma becerilerinin kazanımı için bir çerçeve oluşturmaktadır.

Çocukların okuma ve yazmaya hazır olma süreçleri çok yönlüdür ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, okul öncesi dönemde gelişen birbirinden farklı ve birden çok değişkenden etkilenmekte; aynı zamanda değişik sayıda faktörleri de içerisinde barındırmaktadır. Yapılan çalışmalar okuma ve yazma becerisine ait başarıyı etkileyebilecek birçok değişkenin olduğunu belirtmektedir (Ryan, 2003; Palmer ve Bayley, 2008; Eurydice, 2009; Scarborough, 2001; Beaty, 2006; Akt. Bay ve Şimşek; Akyol, 2018; Oktay, 2010; Report of the National Reading Panel, 2000, 2008; Wolff, 2014; Savage ve Frederickson, 2005; Olofsson ve Witting, 2014; Akt. Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014). Bu değişkenlerden bazıları okuma ve yazma başarısının gelişimi üzerinde daha zayıf bir etken olarak gösterilirken; bazılarının da bu becerilerin kazanımına daha iyi düzeyde katkı sağladığı ifade edilmektedir. Fonolojik farkındalık, cinsiyet, dikkat, görsel algı, zekâ, beyin başatlığı, hızlı otomatik isimlendirme, görsel algı, yaş, yazı yazma gelişimi, işitsel ayrım, sözcük ve yazı farkındalığı bu değişkenler kapsamında sınıflandırılabilir. Bütün bu değişkenler, temelde dört başlık altında toplanabilir. Bunlar; fiziksel, zihinsel, çevresel ve duygusal faktörler olarak ifade edilebilir (Karaman, 2013; Oktay, 2002).

Lerkkanen ve diğerleri (2004) yapmış oldukları çalışmada fonolojik farkındalık becerisinin okuma becerisiyle karşılıklı olarak geliştiğini ve okulun ilk yılındaki fonolojik farkındalığın okuma başarısını yordadığını ortaya koymuşlardır. Laure Kaiser ve arkadaşları (2009) görsel motor algı ile el-göz koordinasyonu ve el yazısı niteliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, öğrencilerin el yazılarının niteliği ile kopyalama becerileri arasında ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Savage ve Frederickson (2005) çalışmalarında hızlı otomatik isimlendirmenin bir alt kategorisi olan rakamlar testinin, öğrencilerin okuma hızları ve doğru okuma başarıları için yordayıcı bir rol üstlendiğini belirtmektedirler. Oktay (2002)'da okuma yazmanın farklı birçok faktörden etkilenebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde bireylerin yaşamları boyunca ön planda yer alan,

öğretiminden önce bir hazırlık aşamasına ihtiyaç duyulan okuma yazma becerilerinin, bireylere kazandırılırken farklı faktörler tarafından etkilendiği ifade edilmesine rağmen; ilgili literatürde bu faktörlerin etki ve ilişkilerinin bütüncül olarak ele alındığı çalışmalarda sınırlılıklar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra okuma yazma becerileri ile ilişkili olan ve bu becerileri yordayan değişkenlerin, ilişki ve yordama düzeyleri tam olarak belirtilmemektedir. Bundan dolayı da çocukların okul öncesi dönemlerinde okuma yazmaya erken yaşlarda hazırlanmalarını sağlayabilecek faktörlerin belirlenememesine bağlı olarak; gerçekleştirilmesi beklenen erken çocukluk dönemi uygulamaları tam olarak hayata geçirilememektedir.

Bu durum doğrultusunda, bireylerin okul öncesi dönemden itibaren başlayarak ilkokul birinci sınıftaki okuma ve yazma başarılarını etkileyebilecek olan çeşitli becerilerin bireylere kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmekte ve önemli olarak görülmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasıyla birlikte bireylerin okuma ve yazmaya karşı fiziksel, bilişsel ve duyuşsal açıdan hazırlıklı olmalarını ifade edebilecek olan okuma ve yazma olgunluğuna erişmeleri aynı zamanda nitelikli ve yetkin bir okuryazar olmaları beklenmektedir. Bu nedenle çalışma kapsamında öğrencilerin okul öncesi dönemdeki görsel algı, dikkat, hızlı otomatik isimlendirme, yazı yazma gelişimi ve fonolojik farkındalık becerilerinin; birinci sınıftaki okuma ve yazma başarısı ile ilişkisinin araştırılması; bireylerin ilkokul hayatları başlamadan önce yapılacak okul öncesi eğitimin, aileleri bilinçlendirme çalışmalarının, bireylere sunulması gerekli görülen her türlü eğitici materyal ya da malzemenin belirlenmesine yardımcı olacaktır. Bununla birlikte çalışmanın bu alanda çalışan araştırmacılara yol göstereceği ve bu alanda yapılacak benzer çalışmalara da katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, ilkokul birinci sınıftaki okuma ve yazma başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve okuma-yazma başarısının okul öncesi dönemdeki yordayıcılarını tespit etmektir.

Buradan hareketle; bu çalışmanın problem cümlesini "*İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma başarısını etkileyen faktörler nelerdir?*" sorusu oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında ve problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemler oluşturulmuş ve bu problemlere yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

1. Okul öncesi dönemde öğrencilerin dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerinin birinci sınıftaki akıcı okuma başarılarını yordama gücü nedir?

2. Okul öncesi dönemde öğrencilerin dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerinin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeylerini yordama gücü nedir?

3. Okul öncesi dönemde öğrencilerin dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerinin birinci sınıftaki yazma başarılarını yordama gücü nedir?

1.3. Önem

Okuma ve yazma becerileri bireylerin yaşamları boyunca kullandıkları temel becerilerdendir. Bu beceriler; bireylerin gündelik yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürebilmelerine, kişisel gelişimlerine katkıda bulunabilmelerine, hızla gelişen çağın yeniliklerinden haberdar olabilmelerine ve bunları yaşamlarına aktarabilmelerine yardım eden bir araç niteliği taşımaktadır. Okuma ve yazma, aynı zamanda bireylerin akademik yaşamlarına da yön vermektedir. Bundan dolayı okuma ve yazma becerilerini etkileyen, bu becerilerin gelişimi üzerinde rol oynayan faktörlerin bütüncül bir şekilde belirlenmesi; okul öncesi dönemden itibaren başlayarak bireyleri okuma ve yazma becerilerine hazırlayacak faaliyet ve etkinliklerin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Bununla beraber okuma ve yazma gibi; bireylerin akademik yaşantıları üzerinde rolü olan bir süreci etkileyen faktörlerin belirlenmesi, bireylerin temel eğitimin ilk basamaklarındaki yaşantılarına daha erken yaşlardan itibaren başlayarak daha iyi bir hazırlık yapmalarını sağlayacak ve hem ilkokula hem de yaşamlarına hızlı bir başlangıç yapma imkânını verecektir.

Bu çalışma ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda bireylerin birçok olgu ve olayı deneyimlediği, sosyalleştiği, temel bilgi ve becerileri kazandığı okul öncesi dönemleri için kapsamlı, nitelikli ve okuma yazma becerilerinin kazanımını destekleyici okul öncesi programların hazırlanmasına katkıda bulunulacağı öngörülmektedir. Ayrıca çalışmanın görsel algı, dikkat, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerinin desteklenmesi için

gerekli olan okul dışı faaliyetlerin gerekliliğine vurgu yapacağı tahmin edilmektedir. Bunun yanı sıra ailelerin bu konuda farkındalık kazanmalarına ve bu becerilerin önemi hakkında bilgi sahibi olmalarına da fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle; yapılan bu çalışma birinci sınıftaki okuma ve yazmanın okul öncesi dönemdeki görsel algı, dikkat, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerileri ile ilişkisini ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca çalışma; okul öncesi dönemdeki görsel algı, dikkat, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerinin okuma ve yazma başarısının ne düzeyde bir yordayıcısı olduğunu ortaya koyması bakımından da önemli bir rol üstlenmektedir. Bunların yanı sıra yapılan çalışmanın, bu alanda çalışan araştırmacılara da yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışma kapsamında okul öncesi dönemde gelişen görsel algı, dikkat, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerinin, okuma ve yazma başarısı arasındaki ilişkinin ortaya konması; okuma ve yazma başarısını yordama düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.4. Sayıltılar

1. Çalışma kapsamında yapılan ölçümlerde, yöneltilen sorulara öğrencilerin içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, İstanbul İlinde 5 farklı devlet ilkokulunda öğrenim gören toplam 187 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme, fonolojik farkındalık becerilerinin ölçümlerinden ve 2019-2020 öğretim yılında yapılan akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ait ölçümlerdeki elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

3. Araştırma, ölçümlerde kullanılan 6 farklı veri toplama aracı ile sınırlandırılmıştır.

4. Araştırma, okuma ve okuduğunu anlama becerilerine ait başarının belirlenmesi amacıyla kullanılan 2 farklı okuma metni ve bu metinlere yönelik hazırlanmış anlama soruları ile sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

Okuma: Beyinde gerçekleşen ve temelinin anlam kurmaya dayalı olduğu zihinsel ve karmaşık bir süreçtir (Akyol, 2018).

Yazar ve okuyucu arasındaki etkileşimle birlikte temelde anlama amacı olan, bir takım zihinsel ve fiziksel aşamalara sahip aktif etkinliklerdir (Baştuğ, 2012).

Gözün, yaptığı hareketler sonucunda satırlar üzerinde ilerleyerek görme, tanıma, algılama, anlamlandırma, seslendirme ve zihinde yapılandırma sürecinin tamamıdır (MEB, 2005).

Okuduğunu Anlama: Yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve o materyalin ayrıntılarını kavramayı gerektiren bir beceridir (Rose vd., 2000).

Okuyucunun yazılı dilde bulunan sembolleri tanımasına ve algılamasına, dilsel bilgisine, zihinsel faaliyetlerine ayrıca dünya ile ilgili yaşanmışlıklarına dayanan bir beceridir (Akyol, 2018).

Yazma: Beyinde yapılandırılan bilgilerin yazıya aktarılma işlemidir (MEB, 2005).

Bireylerin akademik, sosyal ve mesleki yaşamlarında kullandıkları en temel beceri olan yazma; duygu ve düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli olan her türlü sembolleri kurallarına uygun bir şekilde okunaklı olarak üretebilme becerisidir (Akyol ve Yıldız, 2018).

Görsel Algı: Görsel uyaranları tanıyabilme, ayırt edebilme, bunları daha önceki yaşantılarla bir araya getirip ilişkilendirme ve yorumlayabilme kabiliyetidir (Frostıg, 1964).

Dikkat: Bireylerin çevreden gelen uyarıcılar içerisinden o anki istek, ihtiyaç ve amaçlarına uygun olan uyarıcılar ile ilgilenmelerini sağlayan sinir sistemi işlevidir (Kolb ve Winshaw, 1996).

Yazı Yazma Gelişimi: Zihinsel bir süreçle başlayarak fiziksel bir süreçle devam eden ve bu süreçler devam ederken, okul öncesi dönemdeki çocukların kalem tutabilme, çizgileri birleştirebilme ve bu çizgileri takip edebilme, harfleri doğru bir şekilde yazabilme, yazı yazarken soldan sağa doğru ilerleyebilme becerilerinin tamamını kapsayan gelişimsel özellikleridir (Güneş, 2007).

Hızlı Otomatik İsimlendirme: Karışık olarak verilen objeler, renkler, rakamlar ve harflerin; bireyler tarafından soldan sağa doğru mümkün olduğunca hızlı ve doğru bir şekilde seslendirilmesini gerektiren işlemler bütünüdür (Norton ve Wolf, 2012).

Fonolojik Farkındalık: "Sözcüklerin ses yapısını manipüle edebilme ve bunu sözcüklere yansıtabilme kapasitesi ve iki sözcüğün aynı ses birimiyle başlayıp başlamadığına, uyaklı olup olmadıklarına karar verebilme ve sözcüğün sonunda yer alan sesbirimini söyleyebilme" becerisidir (Ott, 1997).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE/ ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma

Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2018). Öz (2001), okumanın gözün satırlar üzerinde yaptığı sıçramalar sonucunda harflerden başlayarak heceleri ardından kelimeleri görüp bunları şekillendirerek kavraması ve bunların seslendirilmesi işlemi olduğunu ifade etmiştir. Smith ve Dechant'a göre ise okuma, yazılı olarak hazırlanmış metinlerin birey tarafından kavranmasını ve yorumlanması sürecidir. Bireylerin söz konusu olan yorumlamayı gerçekleştirebilmeleri için iki temel beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler tanıma ve algılama becerileri olarak sınıflandırılmaktadır. Tanıma, harflerin ve kelimelerin tanınmasını ifade etmektedir. Tanıma becerileri bilişsel bir etkinliktir. Akıcı bir okumanın temelinde var olan unsurlardan biridir. Algılama ise; tanınan kavramların zihinde anlamlandırılması, örgütlenmesi ve eski bilgilerle bağlantısının kurulmasıdır (Dökmen, 1994).

Okuma, yalnızca ilk okuma öğretimi sırasında bir amaçtır. Okuma öğretiminin tamamlanmasının ardından okuma bireylerin yeni bilgilere ulaşabilmeleri, yaşamlarını devam ettirebilmeleri için kullandıkları bir araç niteliği taşımaktadır. Eğitim ortamlarında kullanılan birçok materyal okuma becerisi gerektirmektedir. Bundan dolayı da okuma bütün öğretim programlarının da temelini oluşturmaktadır (Tekin, 1980).

Okuma, beyinde aniden ve tek bir aşamada gerçekleşip sona eren bir etkinlik değildir. Bilişsel düzeyde algısal becerilerin ön planda olduğu özellikle görme, algılama, hatırlama, çağrışım yapma, yorumlama, anlamlandırma gibi birden çok bileşenin de aktif rol aldığı bir süreçtir. Bu süreçte hafıza, dikkat, görsel ve işitsel algılama gibi zihinsel mekanizmalar eş zamanlı olarak çalışmaktadır (Smith, 1984).

Okumanın en temel amacı anlamadır ve anlama yeteneğini geliştirmedir. Bireyler yazılı bir metinden anlam çıkarmak ve ayrıntıları algılamak için okumaktadırlar. Okuduğunu anlama, yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve

materyaldeki ayrıntıları kavramayı gerektiren ve küçük yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması gerekli olan temel bir dil becerisidir (Rose vd., 2000).

Fiziksel ve bilişsel alt boyutları olan, uyarıcı sembolleri algılama ve aynı zamanda bir öğrenme süreci olan okuma, Grabe ve Stoller (2002)'a göre yedi farklı amaç çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bunlar:

1. Temel bilgileri incelemek için okuma
2. Metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirme amaçlı okuma
3. Bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak için okuma
4. Metinden bir bilgi öğrenmek için okuma
5. Yazma gereksinimini karşılamak için okuma
6. Okuma parçasını eleştirme ve değerlendirme için okuma
7. Genel olarak anlamayı sağlamak için okuma.

Yapılan tanımlardan ve açıklamalardan yola çıkarak okumanın zihinsel ve fiziksel birçok beceriyle birlikte gerçekleşen, farklı amaçlarının yanı sıra esas amacının anlam çıkarma ve anlamlandırma olduğu, bununla birlikte oldukça karmaşık ve aktif bir faaliyet olduğu ifade edilebilir.

2.2. Yazma

Yazma, fikirlerin aktarımını sağlamak için gerekli olan sembollerin üretilebilme becerisi olmakla birlikte psiko motor ve algısal yönleri yüksek düzeyde olan bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Bay, 2008). Akyol (2018) yazmanın düşünceleri ifade edebilmek amacıyla gerekli olan sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretilmesi olduğunu söylemiştir. Güneş (2007)'e göre ise yazma; beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olarak tanımlanmaktadır.

Yazma becerisi, psiko motor davranış ağırlıklıdır. Bu beceri öğrencilerin küçük kas gelişimleriyle orantılı olarak gelişme göstermektedir. Nitelikli bir yazma becerisinin oluşması okul öncesi dönemde yapılacak yazmaya hazırlık çalışmalarıyla bağlantılıdır. Erken yaşlarda yaptırılacak hazırlık ve çizgi çalışmaları bireylerin

küçük kas gelişimine yardımcı olmakla birlikte bireylerin yazmaları için gerekli olan yeterli olgunluğa ulaşmalarına da katkı sağlayacaktır (Kılıç, 2003).

Yazma becerisi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları olan çok yönlü bir beceridir. Yazmanın bilişsel boyutunu kazanılan bilgilerin, duyumların bir sıra içerisinde zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması oluştururken; duyuşsal boyutunu ise yazılı anlatımın akıcılığı, okunaklılığı ve yazı güzelliği oluşturmaktadır. Yazmanın devinişsel boyutunu ise kas hareketlerinin eşgüdümü ile birlikte kalem ve kâğıt kullanımı oluşturmaktadır (Köksal, 1999).

Türkçe Dersi Öğretim Programının amaçlarından biri öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi, bireylerin yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır. En genel anlamda öğrencilerden yazma sürecini özenli ve düzenli bir şekilde gerçekleştirmeleri bunu yanı sıra kendilerine özgü okunaklı ve düzgün bir şekilde yazmaları beklenmektedir (MEB, 2019). Yapılan tanımlardan yola çıkarak yazmanın duygu ve düşünceleri aktarmak gibi bir amacı olan aynı zamanda psikomotor yönü oldukça güçlü bir faaliyet olduğu ifade edilebilir. Özellikle küçük kas gelişimiyle yakından ilgili olduğu ifade edilen yazma becerisinin gelişimini desteklemek için erken çocukluk döneminden itibaren okul öncesi kurumlarda düzenli çalışmalar yaptırılabilir. Bu çalışmalar evde desteklenebilir. Bireylere kalem tutma ve kâğıdı kullanmayla ilgili deneyimler yaşatılabilir.

2.3. Okul Öncesi Eğitim ve İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında İlk Okuma ve Yazmanın Yeri

MEB (2016), Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocukların erken yaşlardan başlayarak ilkokula geçişlerini kolaylaştırmak, hem ilkokula hem de okuma yazmaya karşı hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla okuma ve yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinliklerin temel amacı çocuklara okuma ve yazma becerilerini kazandırmak değil; birinci sınıfta okuma ve yazmanın daha kolay bir süreç içerisinde ilerlemesini sağlamak için gerekli temelin atılmasını sağlamaktır. Bunun yanı sıra okuma ve yazmaya karşı olumlu bir algı oluşturmak, bireyleri okuma ve yazmaya heveslendirmek de bu çalışma ve etkinliklerin temel hedefidir.

İlkokula ve okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında program dâhilinde şu çalışmalara yer verilmiştir:

1. Görsel algı çalışmaları (el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler, hız, vb.)

2. İşitsel algı ve fonolojik farkındalık çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.)

3. Dikkat ve hafıza çalışmaları (benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.)

4. Temel kavram çalışmaları (programdaki kavram listesinde bulunan ve gerekli görülen diğer kavramlar ile ilgili çeşitli çalışmalar)

5. Problem çözme ve tahmin çalışmaları

6. Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.)

7. Öz bakım becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar

8. Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları

9. Sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları

10. Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları

11. Duyu eğitimi çalışmaları

12. Nefes ve ritim çalışmaları vb.

Bunun yanı sıra okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesinde yalnızca masa başında kâğıt ve kalemlerle birlikte değil; drama, müzik, oyun ve sanat aktiviteleri ile de birleştirilmesi gerektiği de programda ifade edilmektedir.

MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da ilkokul birinci sınıftaki ilk okuma yazma öğretimine oldukça önem verilmiş, bu süreç için "Ses Esaslı İlk

Okuma Yazma Öğretimi" benimsenmiştir. İlk okuma ve yazma öğretimi sürecinde Türkçe'nin doğru, güzel ve etkili kullanımına dönük becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Program dâhilinde nitelikli bir ilk okuma yazma öğretimi sürecinin gerçekleşmesi için öğretmenlere yönelik bazı yönergeler sunulmuştur. Ayrıca belirlenen hedeflere ulaşabilmek için ilk okuma yazma sürecinde 3 temel aşamanın izlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu aşamalar şu şekildedir:

1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık,
2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme,
3. Bağımsız Okuma ve Yazma.

İlk aşama olan ilk okuma yazmaya hazırlık aşaması ses esaslı ilk okuma yazma öğretimini destekleyici nitelikte dinleme eğitimi çalışmaları; yazı yazmayı destekleyici nitelikte parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları; bunun yanı sıra harf yazımını destekleyici boyama ve çizgi çalışmalarının gerçekleştirildiği aşamadır.

İkinci aşama olan ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında öncelikle sesi hissetme, tanıtma ve ayırt ettirme etkinlikleri yapılmaktadır. Bunun ardından ses harf ilişkisinin kurulmasından sonra harflerin okunduğu ve harfin yapısına uygun geometrik şekillerle yazımının gerçekleştirildiği harfi okuma ve yazma süreci gerçekleştirilmektedir. Bu aşama harflerden hecelerin, hecelerden kelimelerin, kelimelerden cümlelerin oluşturulduğu süreçle devam etmekle beraber öğrenciler için anlamlı cümlelerden metinler oluşturulup üzerinde okuma çalışmalarının yapıldığı metin okuma çalışmalarıyla tamamlanmaktadır. Metin okuma sürecinde öğrenciler için anlamsız cümlelerden metinlerden oluşturulmamasına özen gösterilmelidir.

Üçüncü aşama olan bağımsız okuma ve yazma aşaması seslerinin tamamının kavratıldığı, sınıf öğretmeninin rehberliğinde bireylerin okumadaki akıcılıklarını geliştirmek amacıyla çeşitli okuma çalışmalarının (sesli/sessiz okuma, koro okuma, metin üzerinde konuşma vb.) yapıldığı aşamadır.

2.4. Görsel Algı/Algılama

Algı; göz, kulak, deri, burun, dil olmak üzere beş duyu organı aracılığıyla alınan uyarıcıların nesnel bir gerçeklik ve öznel bir deneyim çerçevesinde etkileştirilmesi ve organizmayı harekete geçirebilecek anlamlı birer uyaran haline getirilmesi sürecidir (Turan, 2006). Çevredeki uyaran topluluklarının organize edilip; bütünsel bir örüntü haline getirilerek zihinde yorumlanma işlemlerinin tamamı algı/algılama işlemlerini ifade etmektedir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995). Zihinsel bir süreç olan algı/algılama; göz, kulak gibi organizma üzerindeki tüm alıcılara gelen uyarılara, zihinde anlam verme ve bu uyarıları yorumlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Frostıg ve Maslow, 1973).

Morgan (1995), algı/algılamayı her türlü duyumu yorumlama ve onları anlamlı hale getirme süreci olarak ifade etmiştir. Gombrich (1992) ise algı/algılamayı varlıklar üzerindeki ilişki, ayrım, farklılık ve düzenlemelerin saptanması olarak ifade etmektedir. Algı/algılama süreci belirli bir hedefe odaklanarak var olan derinlikleri ayrıştırma, şekilleri anlamlandırma ve kavramları oluşturmakla ilgili olduğundan; nesnelerin sahip oldukları öz nitelikleri hakkında bilgi veren ve akla düşünmesi için malzeme sunan bir beceri olarak görülmektedir (Genç ve Sipahioğlu,1990; Arnheim, 2012). Ayrıca beyne iletilen mesajların yorumlanması sonucunda çevre hakkında doğrudan bilgi edinmeyi sağlayan niteliğe de sahiptir.

Algı/algılama anında herhangi bir durum, olay, kişi ya da nesneye dikkat yöneltilir ve o varlığın bilincine varılarak idrak etme süreci organizma tarafından deneyimlenmektedir (TDK, 2014). Bu tanımdan yola çıkarak dikkat esnasında canlı organizmada önemli düzeyde bilincin ortaya konulduğu ifade edilebilir.

Bilişsel bir süreç olan algı/algılamanın temel amacı; duyular aracılığı ile elde edilen bilgilerin bilişsel öğeler ile bir araya getirilerek eşleştirilmesi ve evrende var olan tüm olgu ve olayların açık bir şekilde anlaşılmasının sağlanmasıdır (Frostıg ve Maslow, 1973). Algı/algılama süreci içerisinde beyin; duyu organları aracılığıyla alınan uyaranları toplumsal ve kültürel etkenlerle birlikte değerlendirmektedir. Gelen tüm duyuların seçilmesi, bazılarının kuvvetlendirilip bazılarının ise ihmal edilmesi, var olan boşlukların doldurularak beklentilere göre anlamlandırılması bu süreç kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra algı/algılama; organizmanın tecrübe ve geçmiş yaşantılarından doğrudan etkilenen çok boyutlu bir beceriyi de

ifade etmektedir (Sökmen, 1994). Algı/algılama sürecini bireyin her türlü ön bilgisi, tecrübeleri, sahip olduğu güdülenmişlik düzeyi ve zihinsel yapısı etkilemekte ayrıca bu faktörler süreç içerisinde önemli bir rol de oynamaktadır. Bundan dolayıdır ki; algılanan her türlü olay, olgu, durum ve bilgi "objektif bir gerçeklik" değil; organizmanın "algılamış olduğu gerçek" tir (Senemoğlu, 2002).

Göz; renk, ışık, konum, boyut, perspektif gibi her türlü duyumları algılamayı sağlayan bir duyu organıdır. Göz tarafından alınan duyumlar aracılığıyla gerçekleşen görsel algılama; bireylerin dış dünyada gördüklerini kavrama yeteneğidir (Kılıç, 2004). Işık uyarımının karmaşık zihinsel işlemler sonucunda değerlendirilmesi ile meydana gelen görsel algılamanın oluşumunu, gözde ışığa duyarlı alıcı bir tabakanın varlığı sağlamaktadır. Göz bebeğinin küçülüp büyümesi ise ışık alımını ayarlamaktadır. Işık uyumlarını toplayan sinir lifleri de tüm uyarımları düzenleyerek görme sinirleri aracılığıyla beyne göndermektedir. Beyinde gerçekleştirilen zihinsel bir değerlendirme sonucunda da görsel algılama meydana gelmektedir (Akt. Arı, 2007).

Algılar içerisinde en güçlü ve etkili olan görsel algılamadır (Kılıç, 2004). Görsel algının temelini görme ve algılama işlemleri oluşturmaktadır. Bir varlığın algılanma sürecindeki en önemli duyu görmedir. Organizmanın algılama süreçlerini gerçekleştirebilmesi için varlığı görmesi, gördüğü varlığı fark etmesi ve varlığın bilincine ulaşması gerekmektedir. Bireylerin görme işlemini gerçekleştirmeye başlaması ve dış dünyadaki her türlü nesneyi seçmesiyle birlikte görsel algı süreci başlamış demektir (Beyoğlu, 2015).

Birey, çevreye ilişkin izlenimlerin büyük bir bölümünün oluşmasına katkı sağlayan görme işleminin başlamasıyla birlikte çevredeki görüntü karmaşası içerisinden seçim yapmakta ve görsel olarak bir algılama gerçekleştirmektedir (İnceoğlu, 2004).

Frostıg (1964) görsel algıyı; her türlü görsel uyarını tanıyabilme, ayırt edebilme ve bunları daha önceki tecrübelerle bir araya getirip ilişkilendirerek yorumlayabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Scheman'a (1997) göre görsel algı; bireylere gelen her türlü görsel duyumun tanımlanması, adlandırılması ve yorumlanmasıdır (Brown, 2008). Reinartz (1975) ise görsel algıyı açıklarken görsel

algının sadece görme eylemiyle ilgili olmadığını; görsel uyaranların beyin tarafından yorumlanma sürecine girdiğini ifade etmiştir.

Görsel algılama esnasında; beyin, göz tarafından kendisine iletilenleri bireyin dikkati ve ilgisi doğrultusunda algılamakta, ayırt etmekte, yorumlamakta, sınıflandırmakta ve genellemektedir (Beyoğlu, 2015; Sağol, 1998). Görsel algılama; tanıma, ayırt etme, yorumlama becerilerinin tamamını ifade etmekle birlikte görsel algılamanın temelinde görsel olarak ayırt etme bulunmaktadır. Buradan hareketle görselleri ve detayları ayırt edebilme, şekil-zemin ayrımı yapabilme, sınıflandırabilme, nesneler arası mekân ilişkisi kurabilmekle beraber büyüklük, yakınlık, benzerlik, devamlılık, kapalılık, simetri, paralellik, renk, şekil gibi tüm benzerlik ve farklılıkları tanıyabilme becerisi de görsel algılamayı ifade etmektedir (Metin ve Aral, 2012; Çukur ve Delice, 2011; Wagemans vd., 2012). Bir başka deyişle bireylerin sahip oldukları her türlü geçmiş yaşantıları ve sahip oldukları tecrübeleriyle birlikte; göz ile başlayarak zihinde çeşitli yorumlama ve değerlendirme çalışmalarıyla son bulan her türlü anlamlandırma süreci görsel algıyı işaret etmektedir.

Görsel algılama sürecinin gerçekleşebilmesi için görme, dikkat, ilgi ve zihinde değerlendirilme işlemlerinin yanı sıra bireylerin psikolojik olarak da hazır bulunuşluğa sahip olmaları gerekmektedir. Burada bireyin var olan görüntü karmaşaları içerisinde neyi, ne kadar görmek görmek istediği büyük önem taşımakta ve algılama süreci üzerinde etkili olmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların pastel renklere oranla daha çok canlı ve parlak renklerden hoşlanmaları ve bunları daha kolay algılamaları bu duruma örnek olarak gösterilebilmektedir (İnceoğlu, 2004).

Görsel algılama, çocuklarda aşamalı olarak sürekli gelişen bir süreçtir. Erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlayan görsel algı becerileri, çocukların görsel uyaranlar bakımından zengin bir çevrede gelişimini sürdürmesi durumunda on bir-on iki yaşlarında yetişkin seviyesine ulaşmaktadır. Bununla birlikte çocukların görsel algıları dokuz yaşına kadar belirginleşmektedir. Üç-beş yaş aralığında şekil-zemin algısı hızlı bir şekilde gelişirken; altı-yedi yaşları arasında şekil değişmezliği becerisi ortaya çıkmaktadır. Yedi- dokuz yaş aralığında mekânda konum algısının gelişimi

tamamlanmaktadır. Uzamsal ilişkileri algılama becerisi ise çocukluk boyunca devam den bir süreçtir (Tsai, Wilson ve Wu, 2008).

2.4.1. Görsel Algı Alanları

Görsel algı, kendi içerisinde farklı alanlara sahiptir. Bu alanlar, araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalar ile şekillendirilmiştir.

Marianne Frostig (1964), öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarla birlikte yaptığı çalışma sonucunda bu çocukların görsel algılama becerilerinde bazı sorunların olduğunu tespit etmiştir. Frostig, belirlenen bu sorunların görsel algılamanın çeşitli alt alanlarındaki eksikliklerden kaynaklanmasından dolayı; görsel algılamayı beş temel alt boyutta incelemiştir (Ferah, 1996).

Frostig (1964) bu alt boyutları şu şekilde sıralamıştır;

1. Göz-motor koordinasyonu
2. Şekil-zemin ayrımı
3. Şekil sabitliği
4. Mekânda konumun algılanması
5. Mekân ilişkilerinin algılanması.

Chalfat ve Schefell; görsel algıyı;

1. Şekil-zemin ilişkisi
2. Görsel bütünleştirme
3. Görsel ayrımlaştırma
4. Objeyi tanıma olarak ifade etmiştir (Akt. Duru, 2008).

Frostig, Lefever, Whittlesey (1966) görsel algıyı tanımlarken;

1. Uzamsal ilişkiler
2. Şekil-zemin

3. Mekânda konum

4. Şekil değişmezliği

5. El-göz koordinasyonu sınıflandırmasını yapmıştır (Hammill, 1993).

Son olarak Hammill ve diğerleri (1993) bireylerin görsel algı becerilerini ölçmek amacıyla geliştirdikleri testi sekiz alt boyutta oluşturmuşlardır. Bu alt boyutlardan

Motor algı becerilerini;

1. El- göz koordinasyonu

2. Kopyalama Uzamsal İlişkiler

3. Görsel-motor hız alt boyutları

Motor-Bağımsız görsel algı becerilerini;

1. Mekânda konum

2. Şekil-zemin

3. Görsel tamamlama

4. Şekil değişmezliği alt boyutları oluşturmaktadır.

2.4.1.1. Göz-Motor Koordinasyonu

Göz-motor koordinasyonu; görme duyusu aracılığıyla dış uyaranların algılanması, ayırt edilmesi, önceki yaşantıların hatırlanması ve tanınması ile birlikte vücudun ilgili bölümlerinin hareketleriyle uyarıcılara gerekli olan tepkilerin verilmesi işlemidir (Frostıg, 1964). Bireylerin dış dünyada gördüğü herhangi bir durum ile vücut hareketlerinin koordineli olarak çalışması olarak da tanımlanmaktadır. Gerçekleştirilen her hareketin başarı ile sonuçlanması kusursuz bir göz ve motor koordinasyonu gerektirmektedir (Etker, 1977; Mangır ve Çağatay, 1990; Sağol, 1998). El-göz koordinasyonu olarak da bilinen göz-motor koordinasyonu; çevreden alınan görsel uyaranlara zihin ve beden iş birliği içerisinde uygun motorsal cevapları oluşturabilme becerisi olarak da ifade edilebilir.

Göz-motor gelişimi çocukların özellikle okuma ve yazma becerilerini, makas kullanmalarını, resim yapmalarını ve okuldaki tüm akademik başarıların; bununla birlikte sosyal ve kişisel gelişimlerini etkileyen önemli bir gelişim alanı olarak kabul edilmektedir (Frostig, 1964).

2.4.1.2. Şekil-Zemin Ayrımı

Şekil-Zemin Ayrımı, bir arada bulunan birden çok uyarıcı arasından seçilen uyarıcıyı algılayıp; uyarıcıya dikkat etme, odaklanma ve üzerine düşünme işlemidir. Karmaşık olarak verilen desen ve örüntüler içerisinde bulunan çeşitli şekilleri bulabilme becerisi de şekil-zemin ayrımını ifade etmektedir (Mangır ve Çağatay, 1990).

Şekil-zemin algısı zayıf olan çocuklar, dikkatlerini belirli bir şekil üzerine toplamaktan ziyade zemine odaklanırlar. Bununla birlikte şekil-zemin algısının zayıf oluşu, çocukların okuma ve yazma esnasında dikkatlerini bir zemin üzerinde var olan sözcüğe yöneltmelerinde güçlük yaşamalarına neden olabilecek bir etken olarak ifade edilmektedir (Mangır ve Çağatay, 1990; Sağol, 1998).

2.4.1.3. Mekânda Konum

Mekânda konum ya da mekânla konumun algılanması; herhangi bir varlığın mekân ile konumunun ilişkisinin algılanmasıdır. Bir başka tanıma göre ise nesnelerin parçalarının ve birbirlerine göre var olan konumlarının farkına varılması olarak ifade edilmektedir (Whirtley ve Acar, 1998; Reinartz ve Reinartz, 1975; Akt. Sağol, 1998).

Bireylerin, başarılı bir okuma ve yazma süreci gerçekleştirebilmesi için zemin olarak kabul edilen kâğıt üzerindeki ses ve sözcükleri birbirinden ayırt edebilmesi gerekmektedir. Örneğin; “b” ile “d” gibi birbirine benzer şekilde olan seslerin ayrımı mekân konum algısı becerisi gerektirmektedir. Bununla birlikte sözcüklerin cümle içerisinde belirli bir düzen içerisinde sıralandıklarının bilincine varma eylemi de görsel algının alt boyutlarından olan mekân konum algısıyla gerçekleşmektedir (Duru, 2008). Ses, harf, sözcük ve cümle gibi kavramların tanınmasıyla birlikte 6-9; 42-24 gibi sayı farklılıklarının da seçilip ayırt edilmesi bakımından da önemli önemli bir yere sahiptir (Etker, 1977).

2.4.1.4. Şekil Sabitliği/Değişmezliği

Şekil sabitliği ya da değişmezliği, dış çevreden gelen her türlü uyaranın değişkenlik göstermesine rağmen varlıklara ait görüntülerin algıda farklılaşmadan kalmasıdır. Reinartz ve Reinartz (1975) şekil sabitliğini; bir nesnenin biçiminin, büyüklüğünün ve her türlü özelliğinin, çeşitli durumların değişkenlik göstermesine karşın zihindeki algısının farklılaşmaması olarak da ifade etmişlerdir.

2.4.1.5. Kopyalama

Kopyalama becerisi, bireylere verilen çeşitli şekillerin aynısını çizebilme, zemin üzerine aktarabilme ve kopya edebilme olarak tanımlanmaktadır (Hammill vd., 1993).

2.4.1.6. Görsel Tamamlama

Görsel tamamlama, yarım bırakılmış herhangi bir çizim ya da nesnenin dürtüsel olarak tanınması ve tamamlanmasıyla alakalı olan yetenektir (Hammill vd., 1993).

2.4.1.7. Görsel-Motor Hız

Bireylerin kendisine sunulan çeşitli şekillerde kendisinden yapılması istenilen belirli işaretlemeleri, belirli bir süre içerisinde yapabilme becerisidir (Hammill vd., 1993).

2.4.1.8. Uzamsal İlişkiler

Uzamsal ilişkiler, ikiden fazla nesne ve bu nesneler ile bireyin kendisi arasında bir ilişki kurabilme becerisidir. Şekil-zemin algısının oluşumundan sonra gelişen uzamsal ilişkiler, mekân ilişkileriyle mekânın algılanması ve ayırt edilebilmesiyle bağlantılıdır. Bu alanda var olan problemler, bireylerin gerçekleştirdikleri okuma eylemleri esnasında harf ve kelimelerin ters döndürülmesiyle birlikte ortaya çıkmaktadır. Örneğin, “pak” kelimesinin “kap” olarak okunması buna örnek olarak gösterilebilir. (Etker, 1977; Whirtley ve Acar, 1998).

2.4.2. Görsel Algı/Algılama ve Okuma-Yazma İlişkisi

Yaşam, görsel uyarıcılarla dolu bir süreçtir. Bu sürecin içerisinde gerçekleşen öğrenme faaliyetleri de görsel uyaranlardan etkilenmektedir. Bireylerin sahip oldukları görsel yetenekleri, yaşamın her alanına yönelik bir öğrenme kanalı sağlamaktadır. Görsel algı, çevreye ait bilgi edinimi ve öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli bir yol olarak görülmektedir (Mangır ve Çağatay, 1990).

Görsel algı becerileri, görme fonksiyonları ve motor becerileriyle birlikte günlük yaşam içerisinde birçok faaliyetin gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle erken çocukluk dönemini kapsayan yıllarda çocukların gerçekleştirdikleri her türlü oyun, günlük rutin aktivitelerinde ve yaşlarının gerektirdiği gelişimsel görevlerini yerine getirmede görsel algı büyük bir öneme sahiptir (Brown, Rodger ve Davis, 2003).

Görsel algı becerilerinin varlığı; çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakla birlikte heceleme süreçlerini etkileyen bir rol üstlenmektedir. Ayrıca okuma- yazma esnasında harflerin tanınmasını, birbirinden ayırt edilmesini sağlamakta ve zihinde harflerin yazılış biçimlerinin kararlaştırılmasını da kolaylaştırmaktadır (Kannegieter, 1970; Akt. Kılıç, 2018).

İlkokul birinci sınıfa devam eden bir öğrenciden öncelikli olarak beklenen akademik başarı; okuma ve yazma becerilerinin kazanımıdır. Bireylerin, başarılı bir okuma ve yazma süreci deneyimleyebilmeleri için kâğıt üzerinde harf, sözcük ve cümleleri ayırt edebilmeleri gerekmektedir. Bu ayrım ise; görsel olarak algılama ve ayırt edebilme becerisi gerektirmektedir (Korkmazlar, 1992). Ferah (2007) birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı alanlarındaki başarısızlıklarının okuma ve yazma başarılarıyla bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Yost ve Judi (2001) ise; görsel algı seviyeleri daha yüksek olan birinci sınıf öğrencilerinin, düşük olanlara göre daha iyi bir yazma süreci deneyimlediklerini belirtmiştir.

Harwell (1989)'a göre ise; görsel algılamada çeşitli sorunlar yaşayan ya da bu alanda bozukluğa sahip olan çocuklar; bazı harfleri ters yazmakta ve yazıları göremediğini ifade etmektedir. Kâğıdı garip bir şekilde döndürmekte, kendisine yazılı olarak verilenleri doğru olarak kopyalayamamakta ve metin okuma esnasında satır veya kelime atlamaktadır. Büyük puntolu yazıları rahatlıkla okuyabiliyorken,

daha küçük puntolu yazıları okumakta zorluk yaşamaktadır. Okuma esnasında harflerin sıralamasında hata yapmaktadır. İki kelime arasındaki farklılıkları görmekte başarısızlık yaşamaktadır. Yazı yazarken harf ve kelimeleri birbirine bitişik yazmakta ve satır çizgisinden taşırmaktadır. Aynı zamanda oldukça okunaksız bir yazı yazmaktadır (Harwell, 1989; Akt. Duru, 2008).

Genellikle 3-7 yaşları arasında gelişmeye başlayan ve gelişimi yoğun olarak 5-6 yaşlarında hızlanan, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olan görsel algının geliştirilmesine yönelik olarak; okul öncesi dönemden itibaren yaptırılacak görsel materyalleri (grafik, harita, heykel) inceleme, yorumlama ve ne ifade ettiklerini algılama çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Şekiller arasındaki benzerlik ve farklılıkların bilincine varma, eşleştirme, ayırt etme, şekil- zemin ayrımı çalışmaları da okuma ve yazma becerilerine zemin oluşturmakla birlikte bireylerin zihinsel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Kannegieter, 1970; Akt. Kılıç, 2018).

2.5. Dikkat ve Dikkat Toplama

Dikkat köken olarak Latince "concentrare" kelimesinden gelmekte ve İngilizcede "attention", Almancada "aufmerksamkeit" sözcükleriyle karşılık bulmaktadır.

Bilimsel literatür ve günlük dildeki kullanım incelendiğinde "dikkat" ve "dikkat toplama" kavramlarının eş anlamlı olarak kullanılmakta olduğu; eğer bir farklılık var ise bu durumun dikkatin yoğunluğundan kaynaklandığı görülmektedir (Kaymak, 2003).

Dikkat, farklı uyarıcıların göz ardı edilerek düşüncenin bir uyarıcıya yönlendirilmesi ve bunun belirli bir süre tek bir noktaya odaklanmasıdır (Cammann ve Spiel, 1991). Ratey (2001), dikkatin; uyarıcıların fark edilmesiyle birlikte belirli bir süzgeçten geçirilmesi, zihinde dengelenmesi ve bu işlemler sonucunda algılanan öğelerin duygusal olarak çeşitli önem ve anlam kazanması olduğunu ifade etmiştir.

Irak ve Karakaş (2002), psikoloji biliminde dikkati; kişinin duyu organları aracılığıyla ulaştığı, çevresinde bulunup bilincine vardığı uyarıcılara zihinsel olarak alıcılarını yönlendirmesi olarak tanımlamıştır. Ettrich (1998) ise dikkat toplama işleminin, belirli bir noktaya ya da hedefe odaklanma işi olduğunu belirtmektedir. Bu

hedefe odaklanma ve dikkat etme faaliyeti gerçekleştirilirken de bireylerin bilişsel olarak gelişimleri, yaşları ve sahip oldukları her türlü bireysel özellikleri önem taşımaktadır.

Genellikle "isteklilik", "odaklanmışlık", "yönlendirilmişlik" kavramları ile birlikte kullanılan dikkat; dinamiktir, sıçramalı ve değişken bir yapı göstermektedir. Dikkatin bu özelliğinden dolayı başlangıçta üzerine yoğunlaşılan uyaran grubu; zaman içerisinde organizma tarafından önemli, anlamlı ve amaca uygun görülmez ise geri plana atılabilir (Aydın, 1999).

Çok boyutlu bir kapasiteye sahip olan dikkat; bireylerin hatırlama, iletişim kurma, öğrenme, algılama ve her türlü bilişsel alanlarıyla ilgili işlemler üzerinde etkili bir beceridir (Sohlberg ve Mateer, 1987). Peacock (2003) da dikkatin algılama ile ilişkili olduğunu belirtmiş; bellek, öğrenme ve tüm diğer bütüncül ve motive edici işlevleri bütünleştirdiğini açıklamıştır.

Dikkat, seçici bir filtre veya süzgeç olarak adlandırabileceğimiz bir işlev görmektedir. Buradaki filtre sözcüğü, organizma tarafından alınan uyaranların elenip elenmeyeceğini belirleyen bir değişkeni ifade etmektedir. Organizma, öncelikle dikkat çekici bulduğu uyaranları eşleyerek kısa süreli belleğe aktarmaktadır. Burada geçici olarak depolanan bilgiler, bireylerin içsel yaşantı ve gereksinimleriyle uyum sağladığı düzeyde, ön öğrenmelerle yeniden örgütlenmekte ve uzun süreli belleğe aktarılmaktadır (Aydın, 1999). Dikkat süreci sonucunda bireylerin yaşantılarıyla paralellik gösteren ve uzun süreli belleğe aktarılan bilgiler, yıllarca burada saklanabilmektedir.

Bilincimizin istemli bir şekilde bir konu üzerine toplanması hali olan dikkat esnasında bütün zihinsel faaliyetler aktif hale gelmektedir. Etkin ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesinde özel bir yere sahip olan dikkat; okul yıllarının her döneminde gerekli olan bir yetenektir. Bireylerin okul öncesi dönemden itibaren başlayarak dikkat toplama yeteneklerinin geliştirilmesi, ileriki yıllarda ortaya çıkabilecek eğitimsel sorunların azaltılmasında etkili olacaktır (Özdoğan, 1999; Ettrich, 1998). Dikkat toplama becerileri, planlanmış ve sistematik şekilde düzenlenmiş dikkat toplama alıştırmaları ile çocuklara bu konuda belirli bir süre verilecek eğitim ile de geliştirilebilir.

Dikkatin yapısı temelde üç kavram çerçevesinde şekillenmektedir (Anderson, 1989). Bu üç kavram şu şekilde açıklanabilir:

1. **Genel uyarılmışlık Hâli (arousal):** Çevreye karşı duyarlılık ve farkındalık düzeyine sahip olarak, çevreden gelen uyaranları almaya karşı hazır ve sürekli bir tetikte bulunma durumudur.

2. **Seçicilik:** Organizmanın amacına ve ihtiyacına göre önemli gördüğü her türlü uygun özelliği araştırması ve çevreyi tarama işlemidir.

3. **Yoğunlaşma:** Dikkati; organizmanın belirlediği bir odak noktasında toplayabilme ve bunu sürdürebilmedir.

Dikkat toplama süreci boyunca bu üç öğe birbirini takip etmektedir.

2.5.1. Dikkat Türleri

Dikkatin türleri konusunda ilgili literatürde farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Araştırmacılar dikkati sınıflandırırken, dikkatin irade gerektirip gerektirmemesini ve niteliksel özelliklerini göz önünde bulundurmuşlardır. Dikkat, irade gerektirip gerektirmemesine göre; "pasif" ve "aktif" olarak (Njiokiktjien, 1988); niteliksel özelliklerine göre ise seçici, sürekli, yoğunlaştırılmış ve bölünmüş dikkat olarak kategorize edilmiştir. Bunların yanı sıra "duyusal", "düşünsel", "görsel", "işitsel", "dokunsal" dikkat türleri de bulunmaktadır.

2.5.1.1. Pasif Dikkat

Organizmanın ani bir ışık, güçlü bir koku ya da beklenmedik bir anda meydana gelen gürültü gibi çevresel faktörlerden etkilenmesi sürecidir. Bu süreç organizmanın istemi dışında gerçekleşmektedir. Birey, pasif dikkat aracılığıyla farkında olmadan algılama gerçekleştirir (Gaddes, 1994).

2.5.1.2. Aktif Dikkat

Hazırbulunuşluk, konsantrasyon, ilgi ve merak gibi faktörler tarafından belirlenen kişinin bir noktaya odaklanmasını sağlayan dikkat türüdür. Çaba gerektirir ve istemli bir şekilde gerçekleşir (Gaddes, 1994).

2.5.1.3. Seçici Dikkat

Dış çevreden organizmaya gelen farklı uyarıcılardan bireyin zihninde bulunan düşüncelerin birbiriyle bağlantılı olanlarının seçilmesi seçici dikkat olarak tanımlanmaktadır (Corbetta, 1998). Van Zomeran ve Broumer (1994) ise seçici dikkatin, ilgisiz uyaranların bastırılarak bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olan uyarana yönelmesi olduğunu belirtmişlerdir. Aydın (1999) organizmanın seçim yaparak algılama yapmasını iki nedene dayandırmaktadır. Bunlar;

1. Organizmaya ait sinir sisteminin belirli bir yoğunlaşma kapasitesinin olması

2. Organizmanın içsel yaşantılardan kaynaklanan belirli ihtiyaçlarının olması.

Dikkat, bireylere farkında olma ve çevredeki uyaranların bilincinde olma becerisi kazandırmaktadır. Dikkatin seçicilik özelliği de kişilere çevresinde gerçekleşen birçok olay ya da var olan duruma mantıklı, tutarlı, doğru bir şekilde dönüt vermesine yardımcı olan bir faktör olarak görülebilir. Seçici dikkat düzeyi yüksek olan bireyler, dikkatlerini amaçlarına daha kolay bir şekilde yönlendirebildikleri ifade edilebilir.

2.5.1.4. Sürekli Dikkat

Sürekli dikkat, belirlenmiş bir amaç ve görev üzerinde ara vermeksizin odaklanama bilme yeteneğidir (Kerns ve Mateer, 1996). Yani sürekli dikkatin; bilinçli olarak belirlenmiş olan özel bir nokta üzerinde yoğunlaşma olduğunu ve bu yoğunlaşmayı da ara vermeden devam ettirebilme becerisi olduğunu ifade edebiliriz.

2.5.1.5. Yoğunlaştırılmış Dikkat

Organizmanın belirlemiş olduğu uyarıcıya yoğunlaşabilme yeteneği olarak ifade edilebilir. Bireye aynı anda verilen iki ya da daha fazla uyarıcı içerisinden belirlenmiş olana dikkat edilmesi işlemi olarak da tanımlanabilir.

2.5.1.6. Bölünmüş Dikkat

Dikkatin, çevreden gelen birden fazla uyarıcıya yöneltilmesi durumudur. Bölünmüş dikkatin varlığı ve işleyişi esnasında organizma en az iki uyarana

yoğunlaşmaktadır (Kuşçu, 2010). Kinsbourne (1992) ise; dikkatin bir uyarıcıdan diğerine kaydırılarak aynı anda birden çok uyarıcıya odaklanma işleminin bölünmüş dikkati ifade ettiğini belirtmiştir (Akt. Kula; 2018).

Bölünmüş dikkatte önemli olan esas nokta; dış ortamda bulunan uyaranların sayısı değil, var olan uyaranlar içerisinden sayısal olarak kaç tanesine bilinçli, farkında ve zihinsel olarak uyanık bir şekilde yoğunlaşılabildiğidir (Kuşçu, 2010).

2.5.1.7. Değişen Dikkat

Dikkatin bir işten başka bir işe yöneltilebilmesi anlamına gelmektedir. Değişen dikkat anında birey, üzerine yoğunlaştığı herhangi bir uyarıcıyı değiştirebilme becerisini kullanmaktadır. Bu beceriyle birlikte kişi bir işi durdurup başka bir işe başlayabilir; birden fazla yönergeyi aynı anda devam ettirebilir (Karaduman, 2004).

2.5.1.8. Duyusal ve Düşünsel Dikkat

James (1983) dikkati iki kategoriye ayırmaktadır. Bu sınıflandırmadan biri olan duyusal dikkat, dış uyaranların etkisiyle oluşan dikkat çeşididir. Bir diğer sınıflandırma ise düşünsel dikkattir. Düşünsel dikkat ise; organizmanın zihinsel faaliyeti sonucunda meydana gelmektedir.

2.5.1.9. Görsel Dikkat

Görsel dikkat, her türlü görsel uyaranlara odaklanabilme yeteneğidir. Görsel dikkatin bileşenleri şu şekildedir:

1. Görsel alanın ayrımlaştırılması
2. Görsel alandaki önemli boyutların ve o boyutların özelliklerinin ayrımlaştırılması
3. Görsel sistemde bulunan nöronlardan gelen iletilerin değerlendirilmesi
4. Herhangi bir görsel uyarandan bir diğerine geçebilme (Tsotsos, 1999).

2.5.2. Dikkat Unsurları

Dikkat sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar şu şekildedir:

2.5.2.1. Hazırbulunuşluluk ve Uyanıklık

Hazırbulunuşluluk ve uyanıklık, dikkat sürecinin ilk unsurudur. Herhangi bir şey yapılacağı zaman bireyin uyanık olması ve kendisini hazır hissetmesi gerekmektedir. Beynin, düşünebilmesi ve dikkat sürecini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için zihinsel bir enerjiye ihtiyacı vardır. Beynin zihinsel enerjisini, hazırbulunuşluluğunu ve zihinsel olarak uyanıklığını etkileyen kısmı Retikülar Aktivasyon Sistemi (RAS) dir. Bu bölüm, beynin boynun arka kısmında bulunan uzantısıdır. Kendi kendine işleyen bir yapıya sahiptir. İşleyiş yapısı olarak termostata benzetilebilir. Bu termostat, sabahleyin bireylerin canlı bir şekilde hazır hissetmelerini sağlarken; geceleyin zihinsel aktiviteleri düşürerek yorgun ve uykulu hissetmelerini sağlamaktadır (Levine, 1990, 1998).

2.5.2.2. Seçicilik ve Belirgin Olanı Saptayabilme

Dikkat sürecinin ikinci unsuru seçicilik ve belirgin olanı saptayabilmedir. Çevrede dikkati çekecek birden fazla uyaran bulunmaktadır. Bu uyaranların tamamına odaklanmak imkânsızdır. Bu nedenle hangi uyaranın daha önemli olduğu ve hangisine odaklanılacağı seçilmelidir. Dikkat ise bu seçimi yapan, beynin seçici kanalıdır (Levine, 1990). Ayrıca dış ortamda bulunan, ilgi çekebilecek potansiyele sahip ve bir işle ilgilenirken birden çok olasılık arasından hangisine odaklanılacağının kararının verilmesi gerekmektedir. Karar verme aşamasında bir işin önemli ve daha belirgin olan bölümlerini seçme yeteneği de belirgin olanı saptayabilme olarak isimlendirilmektedir. Önemli ve belirgin olan bilgilerin seçilmesini sağlayan beyin bölümü ön loblardır. Ön loblar, bireylerde alın bölgesinin hemen ardında bulunmaktadır.

2.5.2.3. Dikkat Dağınıklığı

Bireylerin dikkatlerini bir işe yönlendirebilmeleri için belirgin uyarıcılara yönelmeleri gerekmektedir. Bu yönelme ise; odaklanmayı engelleyebilecek çeşitli etkenlerden uzaklaşmak ve dikkati dağıtabilecek faktörlerin göz ardı edilmesi ile

gerçekleşmektedir. Levine (2002) dikkati dağıtabilecek dikkat dağıtıcıların filtrelenmesi gerektiğini ifade etmiş ve dikkat dağıtıcıları şu şekilde sıralamıştır:

1. Görebileceğimiz önemsiz şeyler
2. İşitebileceğimiz önemsiz şeyler
3. Bedenimiz
4. Hayallerimiz
5. Gelecek ile ilgili düşüncelerimiz
6. İsteklerimiz.

2.5.2.4. Dikkat Süresi

Dikkatin diğer bir unsuru dikkat süresidir. Dikkatin odaklanacağı varlıkların seçilmesi ve dikkat dağıtıcıların devre dışı bırakılmasının ardından sıra dikkatin süresine gelmektedir. Dikkat süresi, dikkatin devam ettirilebildiği zaman aralığı olarak tanımlanmaktadır (Levine, 1998, 2002).

Çocukların dikkat süreleri yetişkinlere göre farklılık göstermektedir. 5-7 yaş arasındaki çocuklar bir saatlik zaman dilimi içerisinde 15 dakika; 7-10 yaş arasındaki çocuklar ise bir saatlik zaman dilimi içerisinde sadece 20 dakikalık dikkat süresine sahiptir (Konrad, 1984).

Rapp (1982), dikkat süresinin okula başlandığı ilk yıllarda 10 dakika olduğunu, ileriki yıllarda yaş değişkenine bağlı olarak dikkat süresinin de arttığını belirtmiştir. Bununla birlikte dikkat süresinin 10 yaşında 20 dakika; 14 yaşında 30 dakika olduğunu da ifade etmiştir.

2.5.2.5. Planlama

Bir eylemin gerçekleştirilmesinden önce var olan bütün alternatif seçeneklerin gözden geçirilmesi, bireyin en uygun ve doğru olanı seçmesi gerekmektedir. Bunun için; eylemlerin sonuçlarının iyi hesaplanması, istenmedik durumlara neden olabilecek eylemlerin göz ardı edilmesi ve doğru bir planlama yapılması gerekmektedir. Gerekli planlamaya zaman ayırmama; düşünmeden

davranma ya da davranışlarımızı sonuçlarına göre ayarlayıp bastıramama yetersizliğidir (Barkley, 1990; Akt. Yaycı, 2007).

2.5.2.6. Otokontrol ve Kendini Programlama

Otokontrol; meydana gelen bir eylemi kontrol etme, eylem üzerinde gerekli olan ayarlamaları yapabilme ve son olarak değerlendirme becerilerini ifade etmektedir. Herhangi bir eylemi yaparken kendimizi gözleme sürecimiz de otokontrolü tanımlamaktadır (Levine, 1990, 1998).

Kendini programlama; yapılan bir işteki dikkat, hız ve işe yoğunlaşma düzeylerinin ayarlanabilmesi kabiliyeti olarak ifade edilebilir. Bir işi tamamlayabilmek için işe yeterli miktarda zaman ayrılması gerekmektedir. Ayrıca bununla birlikte işin her bir bölümüne yeterli düzeyde odaklanabilmek için yeterli düzeyde hız da gerekmektedir. İş için gerekli olan zamanın her açıdan iyi ve yeterli bir şekilde ayarlanabilmesi, bununla birlikte gerekli olan zaman dilimini de öngörebilme becerisinin kendini programlama olduğu söylenebilir.

2.5.2.7. Tatmin ve Aktiflik İhtiyacı

Levine (2002)'e göre psikolojide her bireyin sahip olduğu en yüksek aktiflik derecesi olarak adlandırılan bir teori vardır. Bu teoriye göre, herkesin kendisini rahat hissettiği bir tatmin olma derecesi ve aktiflik ihtiyacı vardır. Bazı bireylerin aktiflik düzeyleri oldukça yüksektir. Bu kişiler kendilerini daha rahat hissetmek için büyük bir tatmin ihtiyacı duyarlar. Kolay sıkılırlar. Hızlı araç kullanmak, paraşütle atlamak gibi adrenalin gerektiren faaliyetler, aktiflik düzeyleri yüksek olan kişileri tatmin etmektedir. Bunların aksine düşük aktiflik düzeyi ve tatmin olma eşiğine sahip bireyler; kitap okumak, kahve içmek, sohbet etmek gibi faaliyetlerden hoşlanmaktadırlar. Dikkat problemi yaşayan bireyler, her zaman kinestetik bir hiperaktivite sergilemeyebilirler. Bilişsel olarak da hiperaktivite yaşayabilirler. Yani bilişsel düzeyde çok hızlı bir düşünme süreci gerçekleştirebilirler.

Özetle; dikkatin birden çok unsuru olan, karmaşık, zihinsel bir süreç olduğu söylenebilir.

2.5.3. Dikkati Etkileyen Faktörler

Dikkat, içsel ve dışsal birçok farklı faktörden etkilenen kompleks bir unsurdur. Bu faktörlerin bazıları dikkati olumlu yönde etkilerken; bazıları ise dikkati olumsuz olarak etkilemektedir. Dikkati olumlu ve olumsuz olarak etkileyen faktörler şu şekilde sıralanabilir:

1. Zihinsel faktörler: Bireyin zekâ düzeyi, algısı ve bellek süreçlerinin işleyişi
2. Hazırbulunuşluluk: Bir öğrenme deneyimi için öğrencinin duyuşsal özelliklerinin, bilişsel yeterliliklerinin ve devinsel becerilerinin uygunluk düzeyi
3. Organizmanın içerisinde bulunduğu iç ve dış fiziksel uyaranlar: İç fiziksel uyaranlar; beslenme, uyku eksikliği, yorgunluk vb.; dış uyaranlar; ısı, ışık, ses vb.
4. Aşırı ya da yetersiz güdülenme
5. Uygun bir ödül ya da ceza sisteminden yoksunluk
6. Geri besleme yetersizliği
7. Amaç yoksunluğu ya da belirsizliği
8. Başarısızlık endişesi
9. Başarı hazzından yoksunluk
10. Aşırı kaygı ve gerginlik
11. Öğrenme yaşantısının bireyin iç dünyasındaki duygu durumuna uygun düşmemesi
12. Eğitimde öğretmen merkezli öğretim stratejilerinin egemen olması
13. Eğitim bakımından ihmal edilme
14. Erken ya da geç okula gitme

15. Yaşanılan psikolojik sarsılmalar

16. Aşırı heyecan

17. Hormonlara bağlı problemler

18. Aşırı heyecan

19. Organik problemler

20. Çeşitli psikolojik, sosyal ya da zihinsel etmenler nedeniyle yaşanılan öğrenme güçlükleri

21. Hatalı zamanlama

22. Otokratik ve buyurgan öğretmen tutumu

23. Sınıf içi iletişimde empatik algıdan yoksunluk

24. Öğretim yaşantılarının soyutluk ve karmaşıklık düzeyi

25. Aşırı derecede standartlaştırılmış başarı ölçütleriyle öğrenci performansını değerlendirme anlayışı

26. Öğretim yaşantısı içinde kendilik, bütünlük ve özerklik gereksinimlerinin karşılanamaması

27. Eğitim ortamının psikolojik ve fiziksel özelliklerinin öğretim yaşantılarının amaçlarına uygunluk düzeyi (Aydın, 2000).

Aydın (2001), dikkatin toplanmasını etkileyen faktörleri; ebeveyn ve öğretmenin kuralsızlığı, yanlış eğitim, aşırı kaygı, besin yetersizliği, bireyin güdülenme düzeyi, zekâ düzeyi, başarı korkusu, travmalar, duygudurum bozukluğu, okula erken ya da geç başlama olarak sıralamıştır. Ayrıca kaygı, sinir ve korku halinde bilişsel süreçlerin (dikkat, doğru düşünme, karar verebilme, akıl yürütme) etkili ve verimli bir şekilde çalışmayacağını belirtmiştir.

Korkmaz (2000), dikkati olumsuz olarak etkileyen etmenlerin arasında uyarıcı eksikliği, bilgi eksikliği ve psikolojik olarak iyi bir halde olmamanın

olduğunu belirtmiştir. Karahan (2008) dikkati etkileyen faktörleri, uyarıcı ve bireyle ilgili faktörler olarak iki grupta incelemiştir:

Çevrede bulunan uyarıcılarla ilgili faktörler:

1. **Büyüklük:** Büyük uyaranlar, küçük uyaranlara göre daha dikkat çekicidir. Örneğin; gazetelerde büyük puntolu yazıların kullanılmasının sebebi okuyucuların dikkatlerini çekmektir (Özbay, 2003).

2. **Şiddet:** Yüksek yoğunluğa ve şiddete sahip olan uyaranlar daha dikkat çekicidir.

3. **Renk:** Canlı renkler daha dikkat çekicidir. Birçok reklamda göz alıcı ve yoğun renklerin kullanılmasının sebebi budur (Özbay, 2003).

4. **Parlaklık:** Parlak renkler daha dikkat çekicidir.

5. **Zıtlık:** Bilinen ve organizmanın alışmış olduğu nitelikler duyusal uyuma neden olmaktadır. Duyusal uyum; uyarıcıların şiddeti ve özelliğinde bir değişiklik olmaması durumunda zihnin uyarana alışması, tepki vermemeye başlaması ve dikkatin başka yöne kaymaya başlaması durumudur. Zıtlıklar ise çabuk fark edilen ve dikkati çeken unsurlardır (Morgan, 1993; Akt. Kula, 2018; Öztürk, 2008).

6. **Değişkenlik:** Uyaranların şiddetinde meydana gelen değişiklikler dikkati çekmektedir.

7. **Tekrar:** Tekrarlı şekilde ortama verilen uyarıcılar dikkat çekicidir.

8. **Hareket:** Hareketli olan uyaranlar hareketsiz uyaranlara göre daha dikkat çekicidir.

9. **Yenilik:** Daha önceki yaşantılarda gözlenmemiş olan uyarıcılar daha çabuk dikkati çeker.

Kişisel özelliklerle ilgili faktörler:

10. **Bireyin beklentileri:** Bireysel olarak öncelik ve önem taşıyan her türlü durum, olay, varlık diğerlerine göre daha dikkat çekicidir.

11. **Bireyin geçmiş yaşantısı:** Bireyler, geçmiş yaşantılarında bilincinde oldukları ve tanıdıkları uyaranların daha kolay farkına varmakta ve o uyaranları tanımaktadırlar (Hunt, 1993; Akt. Öztürk, 2008).

12. **Bireyin ilgisi:** Bireylerin ilgi alanına giren ve hoşlandıkları her türlü uyaran daha dikkat çekicidir.

13. **Bireyin ihtiyaçları:** Bireyin içerisinde bulunduğu durumdaki her türlü ihtiyacı ilgisini ve dikkatini daha çok çeker.

Arık ve Ayçiçeği (1990) de bireylerin dikkat performanslarını yaş ve zaman değişkenine göre inceledikleri çalışmada, yaş değişkeni ile dikkat performansı arasında manidar bir ilişki bulmuşlar ve dikkat süresinin yaşa bağlı olarak arttığını açıklamışlardır. Yapılan araştırmada 13 yaş hariç olmak üzere dikkat puanlarının yaşa bağlı olarak arttığı, 13 yaşında bireylerin dikkat performansında meydana gelen düşüşün ise; ergenlik döneminde meydana gelen fiziksel ve psikolojik değişimlerden kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

2.5.4. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Dikkatin Gelişim Aşamaları

Dikkatin gelişimi ve süresi yaş değişkenine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Yapılan araştırmalar;

1. Bir yaşındaki bir çocuğun lastik bir halka ile bir dakika boyunca yoğun bir şekilde oynayabildiğini;

2. Altı yaşındaki bir çocuğun işaretleme ödevine 10 dakika boyunca yoğunlaşabildiğini,

3. 5-7 yaş aralığındaki çocukların dikkat sürelerinin 15 dakika olduğunu,

4. 7-10 yaş aralığındaki dikkat süresinin 20 dakika olduğunu,

5. 10-14 yaş aralığındaki dikkat süresinin 25-30 dakika olduğunu ortaya koymuştur (Yaycı, 2007).

Reynell (1977); bireylerin normal gelişim süreçleri boyunca dikkat kontrollerinin çeşitli dönemler olduğunu ve bireylerin her dönemdeki dikkat

düzeyinin farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Yaş düzeylerine göre dikkatin gelişim aşamaları şu şekilde sıralanmaktadır:

1.Aşama (0-1 yaş): Çocuğun dikkatinin herhangi bir nesneden bir başkasına kolay bir şekilde kaymasının mümkün olduğu aşamadır.

2.Aşama (1-2 yaş): Dikkat süresinin oldukça kısa olduğu bir aşamadır. Çocuğun dikkati tek yönlüdür. Birey, kendi iradesiyle seçtiği herhangi bir uyarana odaklanabilir. Fakat bu odaklanma dikkat dağıtıcı uyaranlardan uzak olmalıdır. Aksi takdirde dikkat, farklı uyaranlar tarafından olumsuz olarak etkilenebilir.

3.Aşama (2-3 yaş): Çocuğun dikkatinin tek yönlü olduğu bir diğer aşamadır. Çocuk, farklı tek bir işe odaklanabilir fakat diğer uyaranlara dikkat edemez. Farklı uyaranların bilincine bir yetişkin yardımıyla varabilir.

4.Aşama (3-4 yaş): Çocuğun, dikkatini görsel ya da işitsel tek bir uyarana rahatlıkla yoğunlaştırabildiği; fakat farklı bir diğer uyarıcıya yönlendirmekte zorlandığı aşamadır. Bir önceki aşamanın aksine çocuk dikkatini ikinci bir uyarıcıya yönlendirirken yetişkin yardımına ihtiyaç duymamaktadır.

5.Aşama (4-5 yaş): Çocuğun dikkat süresi çok kısa olmasına rağmen iki yönlüdür. Çocuk bu aşamada bir işle uğraşırken dışarıdan gelen ve kendisine verilen yönergeleri rahatlıkla anlayabilir.

6.Aşama (5-6 yaş): Dikkat kontrolünün tam olarak sağlandığı aşamadır. Çocuk, dikkatini farklı durum ya da olaylara yönlendirebilir. Yönlendirmiş olduğu dikkatini uzun süre dürdürebilir. Çocuğun dikkati iki yönlüdür; çevreden gelen ikinci bir uyarana tepki verirken kendi işine de yoğunlaşabilir (Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü, 1981).

2.5.5. Dikkat-Öğrenme-Okuma ve Yazma İlişkisi

Öğrenme sürecinin temeli, herhangi bir uyarıcıya dikkat etme ve bu dikkati öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan süre boyunca uyarıcıyı üzerinde etkili ve verimli bir şekilde devam ettirebilme yeteneğine dayanmaktadır. Dikkat etme bunu sürdürebilme ancak bireyin olay, durum ya da konuya yoğunlaşması ile gerçekleşmektedir (Aysev, Erden, Kurdoğlu, 1998).

Dikkat, beynin okul idaresidir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde beynin, bir okulun müdürü ya da idari bürosu olduğunu ifade edebiliriz. Çünkü dikkat; beynin öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için var olan karar merkezidir. Örneğin; bir öğrencinin ders esnasında öğretmeninin anlattıklarına mı yoksa arkadaşları ile olan muhabbete mi yoğunlaşacağının kararını dikkat vermektedir. Ayrıca dikkatin yoğunluğu ne kadar yüksekse zihin de aynı oranda aktiflik göstermektedir. Bununla beraber dikkat ne kadar düşükse zihinde o derece az faaliyet gösterecek, birey öğrenme sürecinden uzaklaşacak ve bahaneler üretmeye çalışacaktır (Güllü, 2012).

Bir çocuğun dikkat düzeyi ne kadar yüksekse okuduklarını, gördüklerini, duyduklarını ve deneyimlediklerini o derece fazla hatırlar. Yaşantı ve deneyimlerin hatırlanma düzeyinin yüksek oluşu ise okul hayatındaki başarı için temel oluşturmaktadır. Dikkat seviyesi yüksek olan çocukların öğrenme kapasiteleri ve öğrenme faaliyetleri üzerine yoğunlaşabilme seviyeleri düşük olanlara göre daha yüksektir. Bir bireyin öğrenme kapasitesinin düzeyi ve öğrenme faaliyetleri üzerine yoğunlaşabilme becerisi etkin öğrenme üzerinde oldukça etkilidir. Dikkatin toplanamaması birey için eğitimsel açıdan da bir eğitim sorunudur. Fakat bu çeşitli çalışma ve alıştırmalarla düzeltilip ve geliştirilebilecek bir durumdur (Kuşçu, 2010).

Dikkat; öğrenme ve yazma süreçlerinde etkili olan bir faktör olmakla birlikte akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde de rol oynamaktadır. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarısı için ön koşuldur. Özellikle sürdürülebilir dikkat alanında çeşitli yetersizliğe sahip ve problem yaşayan bireyler kendilerine verilen görevleri yerine getirmekte zorlanmaktadırlar. Bu nedenle bireylerin sürdürülebilir dikkat becerileri geliştirilmelidir. Çünkü verimli bir okuma süreci sürdürülebilir dikkatle ilgilidir. Okuyucunun kendisine verilen bir metni okuyup, tam olarak algılayabilmesi için; metni okuma süresi boyunca dikkatini toplaması gerekmektedir. Dikkat eksikliği, okulun ilk yıllarında okuma zorluğuna sebep olabilmektedir. Dolayısıyla bulunduğu sınıf düzeyinin gerektirdiği seviyede okuma becerisine sahip olmayan bireyler, düşüncelerini ifade etmekte de çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir (Yıldız ve Çetinkaya, 2017).

2.6. Yazı Yazma Gelişimi

Yazı; duygu ve düşüncelerin ifade edilip aktarılabilmesi için kullanılan her türlü sembol ve işaretlerin kurallı ve okunaklı bir şekilde üretilebilmesidir (Akyol,

2000). Çelenk (2005)' e göre yazı; konuşma dilinde ifade edilen sözcük ve cümlelerin, çeşitli şekil ve sembollerle kâğıt üzerine aktarılmasıdır. Güneş (2007) zihinsel boyutu ön plana alarak yazının; zihinde yapılandırılan bilgilerin yazıya dökülme işlemi olduğunu ifade etmiştir. Bunların yanı sıra yazı; insanların duygu, düşünce, arzu, hedef ve hayallerini; başka insanlara iletmek için herhangi bir materyal üzerine kullandıkları dilin gerektirdiği kurallara uygun ve doğru bir şekilde yazmak, çizmek ve ifade etmek amacıyla kullandıkları görsel işaretler olarak da tanımlanmaktadır (Akt. Bademci, 2016).

Yazma ise; sözlü ve sözsüz konuşma seslerinin birbirlerinden farklı görsel sembollere çevrildiği süreçtir. Bu süreç içerisinde bireylerin el kullanımlarındaki yetkinlik, gelişmiş görme becerileri, dikkat yoğunlaştırma ve dile yönelik doğru kavrayışları önem taşıyan unsurlar arasında yer almaktadır (Nutbrown, 1994).

Yazma süreci gelişimsel bir nitelik taşımaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların sahip olduğu yazma becerisi; herhangi bir mesaj ya da fikri kayıt altına alma, el yazısının fiziksel olarak hareketlerini ortaya koyma veya bu davranışı taklit etme, harf ve harf benzeri şekiller yapma, kelime ve harfleri kopya etme, çeşitli sözcükler yazma gibi farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra çocuklar, yazmanın temel amacı olan iletişim kurabilme becerisini de yazı yazarken gördüğü ve yazı yazma hakkında konuştuğu yetişkinler tarafından öğrenmektedirler (Ranweiller, 2004).

Okul öncesi dönemdeki çocukların formal olarak bir yazma sürecine başlamadan önce gerçekleştirdikleri ilk yazma girişimleri "emergent literacy" yani "gelişen okuryazarlık" kavramı çerçevesinde açıklanmaktadır. "Emergent literacy" kavramı ilk olarak Marie Clay (1966) tarafından ortaya atılmıştır. Suzlby ve Teale (1986) tarafından geliştirilen bu kavram, çocukların okumayla birlikte yazma öğrenmelerinin ilk basamağı olarak belirtilmektedir (Temple, Ogle, Crawford ve Freppon; 2005). Emergent literacy, formal okuma ve yazma becerilerini yordayan bilgi ve becerileri ifade etmektedir (Akt. Şimşek, 2011). Bunun yanı sıra bu kavramda; yazılı ve sözel dil arasındaki ilişkiyi anlama, yazının işlevini ve şeklini anlama gibi beceriler de vurgulanmaktadır (Pullen ve Justice, 2003).

Türkçe'de gelişimsel olarak ortaya çıkan yazma olarak ifade edilen "emergent writing" ise çocuğun; duygu, düşünce veya herhangi bir mesajı iletmek amacıyla kâğıt üzerinde yaptığı her türlü işaretleme olarak tanımlanmaktadır (Mayer, 2007).

Yazı yazma gelişimi, çocuğun 'yazı yazıyorum' dediği, yazının temelini oluşturan fakat yazıya benzemeyen karalamaların gerçekleştirildiği bir süreçle başlamaktadır. Yazıyormuş gibi yapmak, yetişkin bireylerin gerçekleştirdikleri yazı yazma eylemini takip etmek çocuğun yazı yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Griffith vd., 2008; Sevinç, 2003). Bireylerin küçük yaştan itibaren yazıyı keşfetmeleri, yazı yazma süreçlerinin başlaması ve bu sürecin devamlılığı üzerinde rol oynayan farklı etkenler bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Çocuğun herhangi bir yetişkinin yazısını model alarak kalem yardımıyla bunlara benzer şekillerde bulunması.
2. Çocukların kendi adlarını yazma girişimi esnasında adları içerisinde bulunan çeşitli harfleri bir araya getirme çabaları.
3. Çocukların harf yazma amacıyla harfe benzer çeşitli şekiller oluşturmaları.
4. Harfler ve şekiller arasında yapılan karşılaştırmalar.
5. Bilinen sözcüklerin harfler aracılığıyla yeniden oluşturulması (Akt. Griffith vd., 2008).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, çevrelerinde bulunan her türlü yazıyı ve yazılı materyali incelemekte, yetişkinlerin yazı ile olan etkileşimlerini gözlemlemekte ve çevresiyle iletişim kurarak yazmayla ilgili ilk tecrübelerini edinmektedirler. Bu onların ileri yıllardaki yazma becerileri ve başarıları için oldukça önem taşımaktadır. Çocuklar, yazı yazma becerilerini gün geçtikçe geliştirirken aynı zamanda yazının temel özelliklerinin de farkına varmakta ve yazı yazmanın temel amacı olan mesaj aktarımını da gerçekleştirmek ve düşüncelerini ifade etmek için çaba sarf etmektedirler (Berry, 2000).

2.6.1. Yazı Yazma Aşamaları

Bireylerin farklı boyut ve özelliğe sahip kalemleri tutmaya başlamalarıyla birlikte yaptıkları karalama, resim, resimler üzerinde yazıya benzer şekiller ve çizgiler, yetişkin yazısının kopyalanması, özellikle kendi isimleri içerisinde geçen harflerin rastgele yazımı, düz çizgiyi andıran karalamalar, sözcük yazma uğraşıları, heceleme çalışmaları ve son olarak heceleme becerisinin gelişimi yazma becerisinin gelişimine ait aşamaları oluşturmaktadır (Üstün, 2007).

Marrow (2005)'a göre; okul öncesi dönem çocuklarının yazma gelişimi yaşla birlikte orantılı olarak artmakta ve her yaş kategorisinde aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır.

1. İki yaşında bulunan çocuklarda merkezi ya da dairesel karalamalarla birlikte bunların tekrarlanması gözlemlenmektedir. Bu yaştaki çocuklar kalem gibi herhangi bir materyali tutmak için tüm elini kullanmaktadırlar. Ayrıca kol bir bütün olarak hareket etmektedir. Kalem ile kâğıt üzerine yapılan çalışmalarda ise tüm sayfa doldurulmaktadır.

2. Üç yaşındaki çocuklar, kâğıdın her yerine büyük puntolarla harfler yazabilmektedirler. Bu yaş grubundaki çocuklar, karalama yapmaktan ve resim çizmekten oldukça zevk almaktadırlar.

3. Dört yaş grubundaki çocuklar, kendi isimlerinde geçen birkaç kelimeyi hatırlayabilmektedirler. İsimlerini ya da isimlerinin baş harflerini yazabilmektedirler. Bu yaştaki çocuklar karalama ve resim yapmayı sevmekle birlikte daire ve kareleri çizebilmektedirler.

4. Beş yaşındaki çocuklar, isimlerinin tamamını orantısız ve düzensizce büyüyen boyutlarda yazabilmektedirler. Bu yaştaki çocuklar harf ve numaraları değiştirebilir, sağdan sola doğru yazabilirler. Sayılar düzensiz ve orta boyutta olabilir. Önceki yaş gruplarına göre yazı yazma aletlerinin kullanımı daha iyi ve gelişmiştir. Resimler daha karmaşık bir yapıdadır. Tamamlanmıştır. Karalama ve resim çizmekten hoşlanmaktadırlar. Kare ve daireleri birleştirebilirler. Bir modeli kopyalamaktan hoşlanmaktadırlar (Akt. Bay, 2008).

Çocuklarda formal yazma sürecine başlamadan önceki farklı şekillerde var olan yazma türleri Sulzby (1986) tarafından altı ana başlık altında sınıflandırılmıştır.

1. **Çizim yaparak yazma:** Çocukların zihinlerinde var olan herhangi bir sözcüğü temsil ettiğini düşündüğü materyalleri çizmesi işidir. Çocuk için yaptığı her çizim iletişim kurmak için bir araç görevindedir.

2. **Karalamalar yaparak yazma:** Yapılan karalamaların temel amacı yazı yazmak ve alıcıya bir mesaj iletmektir. Karalamaların yönü soldan sağa ya da sağdan sola doğru değişkenlik gösterebilir. Çocuklar karalamaları yaparken kalemi yetişkinler gibi tutmak için çaba gösterirler.

3. **İyi Öğrenilmiş Birimler/ Harf Dizilerini Yazma:** Çocuk, ismi içerisinde bulunan harfleri doğru bir şekilde sıralayabilir. Yazma esnasında bazen aynı harfleri ard arda yazabilir ya da harflerin yönünü değiştirebilir.

4. **Harf-Ses İlişkinin Farkına Vararak Yazma:** Bir sözcüğün doğru olarak hecelenme şeklinin bilinmediği durumlarda bu şekilde yazı yazma süreci deneyimlenmektedir. Çocuklar, çizdikleri harflerin seslerini kendileri koyarlar. Bu, harflerin gerçek sesinin tam olarak bilinememesinden kaynaklanmaktadır.

5. **Geleneksel Harf-Ses İlişkisi İle Yazma:** Bu aşamada çocuk doğru bir gramer bilgisi ve heceleme becerisine sahiptir. Çocuğun yazması yetişkin ya da kitap yazmasına benzemektedir (Abdulkarim, 2003; Morrow, 2007).

Sulzby vd. (1989) de çocuklarda ortaya çıkan yazmaya yönelik faaliyetleri, herhangi bir gelişimsel ardışıklık barındırmadan altı başlık altında toplamışlardır.

1. Resim yapma
2. Karalama
3. Harfe benzer şekiller yapma

4. İyi öğrenme birimleri üretme (harf sırası çocuğun adına benzer heceleme olmalı)

5. Uygun heceleme (Wortham, 2005).

2.6.2. Yazı Yazma Gelişimi Üzerinde Etkili Olan Faktörler

Çocukların okul öncesi dönemden itibaren yazma becerilerinin gelişiminde duyusal hareket, bilişsel ve psikososyal beceriler etki etmektedir. Duyusal hareket becerileri; kas, hareket, duruş ve bireyin görsel algı becerileriyle ilgilidir. Bilişsel alan becerileri ise; dikkat, görsel ve işitsel algı becerilerini içermektedir (Cook, 1992; Flechter, 1997). Psikososyal beceriler ise; bireyin öz kontrol becerisi ve yazmaya istekli olmasıyla ilişkilidir (Flechter, 1997). Güneş (2007)'de yazma işleminin fiziksel, zihinsel, gelişimsel ve etkileşimsel süreçlerden meydana gelen çok yönlü bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Örneğin; kalem tutma, çizgi çizebilme, çeşitli el hareketleri yapma ve soldan sağa doğru yazabilme gibi beceriler yazmanın fiziksel süreçleri içerisinde yer almaktadır.

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların yazmaya fiziksel olarak hazır olabilmeleri için bazı becerilerden söz edilmektedir:

1. Küçük kas becerilerinin gelişimi
2. El- göz koordinasyonu gelişimi
3. Yazı yazmak için gerekli olan her türlü materyali tutabilme
4. Temel çizgilerin çizilebilmesi
5. Yazı dilinin yazılış yönünün farkındalığı
6. Alfabedeki harflerin yazılış yönlerinin bilinmesi (Eliason ve Jenkins, 2003; Marr ve diğerleri, 2001).

Bu sınıflamanın yanı sıra Benbow, Hanft, Marsh (1992)'da yazmaya hazır olabilmek için dört temel beceriden bahsetmiş ve bir sınıflandırma yapmışlardır. Bu beceriler;

1. Baskın bir elin kullanımı

2. Baskın elin dışındaki elin uygun şekilde kullanımı

3. Uygun oturuş ve kalem tutuş

4. Şekil kopya edebilme olarak kategorilendirilmiştir.

2.6.3. Yazı Yazma Gelişimine Yönelik Uygulamalar

MEB (2019)'e göre ilk okuma yazma sürecinin hazırlık evresinde yazmaya başlamadan önce öğrencilerin parmak, el ve kol kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması; bu çalışmaların boyama ve çizgi çalışmaları öncesinde bireyin yazı yazma gelişimini destekleyici nitelikte olması gerekmektedir. Yaptırılacak olan etkinliklerin öğrencilere el esnekliği kazandıracak bir nitelikte olması yazma süreci için faydalı olacaktır. Ayrıca öğrencilere dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmeli; bu çizgiler dik temel harflerin yapısına ve estetiğine uygun özellik taşımalıdır.

Okul öncesi dönemden itibaren başlayarak çocukları yazı yazmaya teşvik etmek ve yazma gelişimlerini desteklemek amacıyla öncelikle çocuklara uygun bir ortam sağlanabilir. Çocuklara fiziksel özelliklerine uygun masa, sandalye, yazı yazmak için gerekli olan materyaller sunulabilir ve böylelikle çocuklar yazmaya teşvik edilebilir. Çocuğa sunulan her materyal, çocuğun istediği her anda ulaşılabilir bir vaziyette olması önemlidir. Bunun yanı sıra çocukların makas kullanmaları, noktaları ve çizgileri birleştirmeleri ve basit düzeyde şekiller oluşturmaları için fırsatlar sunulabilir.

2.7. Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOİ)

Görsel isimlendirme, hızlı isimlendirme, seri hızlı isimlendirme gibi farklı isimleri de bulunan hızlı otomatik isimlendirme; bireylerin kendilerine verilen nesne, renk, harf ve rakamlardan oluşan birtakım sembolleri soldan sağa doğru olabildiğince hızlı ve doğru bir şekilde isimlendirmelerini gerektiren bir beceri olarak ifade edilmektedir. Hızlı otomatik isimlendirme sırasında bireylere sunulan nesne, renk, rakam ve harf gibi her bir kategoriden uyarıcının isimlendirilmesi esnasında ortaya konulan performansın ölçümü, süre tutularak gerçekleştirilmektedir. Ölçüm sonucunda her bir kategoriden elde edilen süre, o kategoriye ait olan hızlı otomatik isimlendirme performansını ortaya koymaktadır.

Hızlı otomatik isimlendirmenin eğitim alanındaki bulunduğu önemli nokta, akademik başarının ilk basamağını oluşturan okuma becerisi ile arasında bulunan yüksek ilişkiden kaynaklanmaktadır. Hızlı otomatik isimlendirme, öğrencilerin hem okuma performansları hem de var olan bir okuma başarısızlığı hakkında öngörülerde bulunmayı sağlayan bir nitelik taşımaktadır (Karadağ, 2019). Bunlarla birlikte bireylerin okuma başarıları ile ilişkili olduğu düşünülen dikkat, görsel algı, sesbilgisel farkındalık becerilerinin; hızlı otomatik isimlendirme gerçekleştirilirken de gerekli olan ve kullanılan beceriler olduğu ifade edilebilir.

Hızlı otomatik isimlendirme becerisinin, bireylerin bilişsel yapılarındaki genel işlemsel hızının da yordayıcısı olduğu söylenebilir. Okuma esnasında olduğu gibi hızlı otomatik isimlendirme becerisi gerçekleşirken ortaya çıkacak performans, bilişsel alt yapıdaki bazı süreçlerin hızlı bir şekilde uygulanmasına bağlıdır (Kail ve Hall, 1994). Hızlı otomatik isimlendirme becerisinin benzer bir süreç gösterdiği diğer bir unsur fonolojik (ses bilgisel) farkındalıktır. Ses bilgisel farkındalık becerisi sürecinde uzun süreli hafızadaki harf bilgisine ulaşmak gerekirken, isimlendirme hızında da aynı şekilde uzun süreli hafızadan faydalanıldığı görülmektedir (Torgesen vd., 1997).

2.7.1. Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOİ) İle Okuma ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Hızlı otomatik isimlendirme ve bireylerin okuma başarıları arasında negatif yönlü güçlü bir ilişkinin bulunduğu ifade edilmektedir. Bu durum hızlı otomatik isimlendirme süresi daha yüksek yani isimlendirme başarısı daha düşük olan bireylerin, okuma başarılarının da düşük olduğu şeklinde ifade edilebilir (Decker ve Carboni, 2011; Li vd., 2009). Hızlı otomatik isimlendirme, okuma başarısı ile arasında bulunan ilişkinin yanı sıra öğrencilerin okuma performanslarının öngörücüleri arasında gösterilmektedir. Hızlı otomatik isimlendirme becerisi ile okuma başarısı arasında bir ilişkinin olması ve hızlı otomatik isimlendirmenin okuma başarısının bir öngörücüsü olabileceğine yönelik bir değerlendirme yapılmasının nedeni; HOİ becerisi esnasında kullanılan bilişsel süreçler ile okuma esnasında aktif olan bilişsel süreçlerin benzerlik göstermesidir (Georgiou vd., 2016).

Bireylerin okuma başarıları üzerinde bir öngörücü olma özelliği taşıyan hızlı otomatik isimlendirme becerisi, bireylerin okuduğunu anlama başarılarıyla da

ilişkilidir. Hızlı otomatik isimlendirme becerisi iyi olan bireylerin okuma becerileri daha yüksek düzeyde olduğu gibi okuduğunu anlama düzeyleri de daha üst düzeydedir. Okuma becerisi anlama ile bağlantılı olduğundan; hızlı otomatik isimlendirme becerisi yüksek bireylerin, okuma başarıları ile okuduklarını anlama düzeyleri değerlendirildiğinde birbirine benzerlik gösterdiği gözlemlenmektedir (Klauda ve Guthrie, 2008).

Zihinsel olarak, hızlı otomatik isimlendirme ile okuma becerisinin kazanılması arasında var olan muhtemel bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Bu olası ilişki; okuma becerisinin bir anlama süreci olabileceğinden dolayı kendisini hızlı otomatik isimlendirme ve okuduğunu anlama arasında da gösterebilmektedir.

2.8. Fonolojik (Ses bilgisel) Farkındalık

Üst dil farkındalığı, bir dil üzerine düşünebilme ve dilin yapısal özelliklerini bilinçli olarak düzenleyebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Üst dil farkındalığı; ses bilgisel, semantik, sentatik, pragmatik ve morfolojik farkındalık becerilerinin tamamını kapsayan bununla birlikte bireylerin bilinçli bir şekilde dilin yapı üzerine düşünebilme, bilgi edinme ve yargıda bulunabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Sayar ve Turan, 2012).

Üst dil farkındalığı kapsamında yer alan bir beceri olan fonolojik farkındalık, dildeki ses birimlerinin farkında olma ve bu ses birimleri üzerinde bilinçli bir şekilde düzenlemeler yapabilme yetisidir (Akt. Acarlar, Ege, Turan; 2002). Genel olarak çocukların ses birimlerine karşı olan duyarlılıkları olarak da tanımlanmaktadır (Turan ve Gül, 2008). Davidson ve Jenkins (1994); bireylerin söyledikleri sözcüklerin seslerine hâkim olma yeteneği ve bilgisinin fonolojik farkındalık olduğunu söylemiştir. Bununla birlikte; fonolojik farkındalık, ses ve harf arasındaki ilişkinin anlaşılması için gerekli olan ve bu anlamlandırmanın ön koşulu niteliğinde gösterilebilecek olan sözlü dil becerisidir (Torgesen ve Wagner, 1998). Fonolojik farkındalık, konuşma dilinde var olan sözcükleri hece ve ses birimlerine ayırabilme ve konuşma dilindeki birimlerle ilgili yapılan zihinsel işlemlerdir (Denton, Hasbrouck, Weaver ve Rıccıo; 2000). Konuşma dili yeteneğinin bir parçası olmakla birlikte hem cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden ve hecelerin de seslerden oluştuğunun bilincinde olma hem de sözcükleri oluşturan sesleri

tanıyabilme, ayırt edebilme, manipüle edebilme ve ortak seslerden oluşan sözcükleri fark edebilme işlemleriyle ilgili bir beceridir (Antony ve Francis, 2005; Allor, 2002).

Fonolojik farkındalık becerisinin kendi çerçevesinde bazı niteliklere sahip olduğu söylenebilir. Bu nitelikler ise şu şekilde sıralanabilir (Akt. Erdoğan, 2009):

1. Fonolojik Farkındalık Okul Öncesi Dönemde Gelişmeye Başlayan Bir Beceridir: Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar, küçük yaşlardan itibaren sözcüklerin fonolojik yapısına karşı bir duyarlılık göstermekte ve bu duyarlılık onların okul hayatlarında deneyimledikleri formal okuma ve yazma deneyimlerine geçişi kolaylaştırmaktadır.

2. Fonolojik Farkındalık Geliştirilebilen ve Öğretilebilen bir beceridir: Özenli bir şekilde hazırlanıp disiplinli ve düzenli bir şekilde uygulanan programlar ile gerçekleştirilen bir eğitim süreci fonolojik farkındalığın gelişmesini sağlayacaktır.

3. Fonolojik Farkındalık Kendiliğinden Gelişmez: Çocuklara herhangi bir program uygulanmadığı ve öğretilmediği sürece kendiliğinden gelişmeyen bir beceridir. Birçok araştırmacı fonolojik farkındalığın, doğuştan var olan bir beceri olmadığını ancak bireylerin çeşitli deneyimleri sonucunda kazanılabilecek bir yetenek olduğunu ifade etmiştir. Fonolojik farkındalık öğretilmediği takdirde öğrenilemeyecek bir yeti olduğundan ve bu yetenek okuma-yazma sürecinde önemli bir rol üstlendiğinden; formal okuma-yazma sürecinden önce bireylere fonolojik farkındalık eğitiminin verilmesi tavsiye edilmektedir.

4. Bireylerin Gelecekteki Okuma Başarısı İçin Önemli Bir Rol Üstlenmektedir:

Çocukların yazılı dil ve konuşma dil arasındaki ilişkiyi fark etmeleri, harflerin bir araya gelerek sözcükleri oluşturduğunu bilmeleri ve harflerin kendilerine ait seslerinin olduğunun farkına varmaları okuma ve yazma gelişimlerine yardımcı olmaktadır. Sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi keşfeden çocuk, sahip olduğu kelime dağarcığını da sürece dâhil ederek okuma becerisini edinmektedir.

5. Okuma Problemlerinin Belirleyicisi ve Öngörücüsüdür:

Fonolojik farkındalık becerilerinde problem yaşayan çocukların okuma becerilerinde de bazı problemler bulunmaktadır. İyi düzeyde fonolojik farkındalık becerisine sahip olmayan bireyler, okumayı gerçekleştirebilmek için yapmaları gerekli olan sesleri bir araya getirme işlemini gerçekleştiremeyecektir. Bu beceri de fonolojik farkındalık becerisi ile açıklanmaktadır. Okuma problemi yaşayan çocuklar, fonolojik farkındalığa ait alt görevleri yerine getirmekte de zorlanmaktadırlar.

Sözcük seviyesinden başlayarak kademeli bir şekilde ses düzeyine doğru ilerleyen fonolojik farkındalık becerisi kapsamında 11 alt görev bulunmaktadır. Bu görevler şu şekildedir:

1. Cümlelerin sözcüklerden meydana gelmesi
2. Sözcüklerin uyaklı olması
3. Sözcüklerin aynı sesle başlaması
4. Sözcüklerin aynı bitmesi
5. Sözcüklerin ortasında aynı sesin olması
6. Sözcüklerin hecelere ayrılması
7. Sözcüklerin ilk ve son sese ayrılması
8. Sözcüklerin tek tek seslere ayrılması
9. Sözcük oluşturmak için seslerin bir araya gelmesi
10. Sözcüklerin seslere ayrılabilirliğinin farkına varılması (Hempenstall, 2003).

Yapılan bu sınıflandırmaya bakılarak; fonolojik farkındalığa ait alt görevlerin aşamalı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Sözcük düzeyinden başlayan görevler daha küçük birimlere ayrılarak ses birimlerinde doğru ilerlemektedir.

Bireylerin akademik yaşantıları ve özellikle okuma- yazma süreçleri için önemli bir faktör olarak görülen fonolojik farkındalığın gelişimini küçük yaşlardan itibaren sağlamak için Flett ve Conderman (2002) bazı önerilerde bulunmuşlardır:

1. Uyaklı şiirler okumak, şarkılar söylemek.

2. Çocukların söyledikleri cümleler içerisindeki (var olduğu durumlarda) uyaklı sözcüklerin ne olduğunu söylemeleri için onlara sorular sorulması.

3. Uyaklı sözcükler içeren kitaplar okunması.

4. Çocuklardan ses öğretimi esnasında öğretilen sesle başlayan eşyalar göstermeleri ve sınıfa o sesle başlayan oyuncak ya da eşya getirmelerinin istenmesi.

5. Karışık olarak verilen kartlardaki resimleri ilk sesi aynı olacak şekilde gruplamalarının istenmesi.

6. Sözlü olarak söylenen sözcüklerdeki ilk ve son sesin bulunmasının istenmesi.

7. Sözlü olarak söylenen sözcüklerdeki ilk sesin çıkarılmasının istenmesi.

Fonolojik farkındalığın gelişiminin sağlanması, çocukların okuma ve yazma sürecine daha kolay bir geçiş yapmalarına yardımcı olabilmek amacıyla okul öncesi dönemden itibaren başlayarak ev ve okul ortamında çeşitli etkinlikler yapılabilir. Çocuklarla birlikte şarkılar söylenebilir, şiirler okunabilir. Kısa tekerlemeler söylenip, ezberlenebilir. Şarkılar söylenip, şiirler okunurken tekrarlanan aynı seslerin neler olduğu çocuklara buldurulabilir. Böylece hem çocuklara fonolojik farkındalık kazandırılabilir hem de okuma ve yazma sürecine hazırlık yapılmış olunur.

2.8.1. Fonolojik Farkındalık Becerisi İle Okuma Başarısı Arasındaki İlişki

Fonolojik farkındalık becerisi iyi düzeyde olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı, okuma süresi ve okuduğunu anlama düzeyi; fonolojik farkındalık becerisi daha düşük düzeyde olan öğrencilere göre istatistiksel olarak

daha anlamlı şekilde daha yüksek bir düzeyde olduğu gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra okuma becerisini yeni kazanmaya başlayan bireylerdeki gelişmiş bir fonolojik farkındalık becerisinin varlığı, bireylerin okuma kabiliyetlerini geliştirmelerine yardımcı olmakla birlikte ve okuma başarıları üzerinde etkili olabilmektedir (Kirby, Parrila ve Pfeiffer; 2003).

Fonolojik (ses bilgisel) farkındalık becerisi, okuma becerisinin kazanılması esnasında önemli bir göreve sahiptir. Ayrıca öğrencilerin okuma becerileri için de öngörücü niteliğinde bulunabilir. Ses bilgisel okuma kuramına göre; okumanın gerçekleşebilmesi için ses bilgisel yapı bloklarının çözümlenmesi ve bu blokların anlamlandırılması gerekmektedir. Tüm bu süreçler de bireyin kazandığı ses bilgisel bilgi ve beceriler ile gerçekleşmektedir (Frost, 2006). Ses bilgisel bilgiye sahip ve ses bilgisel becerisi gelişmiş olan bireyler çözümleme ve anlamlandırma sürecini daha kolay bir şekilde gerçekleştirmektedir. Ses bilgisel farkındalık becerisi ile kelime çözümleme ve bunları anlamlandırabilme becerisi arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, ses bilgisel farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin kelime anlamlandırma becerilerinin daha iyi olduğu ve daha başarılı bir okuma yaptıkları şeklinde ifade edilebilmektedir (Therrien, 2004).

2.9. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu başlık altında araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak belirlenen görsel algı, dikkat, hızlı otomatik isimlendirme, yazı yazma gelişimi ve fonolojik farkındalık becerileri ile okuma-yazma, okuduğunu anlama beceri arasındaki ilişkiyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Ayvaz Sivri (2016) gerçekleştirdiği çalışmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ile görsel algı düzeylerini çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırma, betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 168 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin görsel algı düzeyleri arttıkça okuma hızı ve okuduğunu anlama puanlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Baş ve Kardaş (2014) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin düzeyini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini

seçkisiz yöntem yoluyla seçilmiş 52 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı test sonuçları ve okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Arıkök (2001), beş ve altı yaş grubundaki öğrencilerde görsel algı eğitiminin öğrencilerin okuma olgunluklarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma anaokuluna devam eden 94 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Önce deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmıştır. Bunun ardından deney grubuyla bir buçuk aylık Frostig Görsel Algı Eğitimi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda görsel algı eğitimi alan öğrenciler ile görsel algı eğitimi almayan öğrencilerin görsel algı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca görsel algı eğitiminin öğrencilerin okuma öğrenimini etkilediği tespit edilmiştir.

Wright (1976), yaptığı çalışmada ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin görsel algı, görsel motor becerileri ile okuma başarıları arasında ilişkiyi incelemiştir. Araştırma farklı ırk ve sosyo-ekonomik düzeyde bulunan toplam 70 öğrenci gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin görsel motor ve görsel ayrım becerileri ile okuma başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca görsel motor ve görsel ayrımın okuma başarısını belirlemede önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir.

Richardson (1981), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ile görsel algı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma toplam 127 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin görsel algı düzeyleri ile okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Erdoğan (2009), yaptığı çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalıkları ile okuma-yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin birinci sınıfın başındaki fonolojik farkındalık düzeylerinin dönem içerisinde belirli aralıklarla ölçülen okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarısını ne düzeyde yordadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 126 birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre fonolojik farkındalık becerisinin öğrencilerin birinci dönem ortasındaki okuma başarısı ve birinci dönem ortasındaki yazma başarısı üzerinde rol oynadığı tespit edilmiştir.

Karakelle (1998), gerçekleştirdiği araştırmada okuma becerisinin kazanımı sürecindeki etkili olan bilişsel faktörleri incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin okuma becerisini kazanmadan önce sahip oldukları bilişsel faktörlerin okuma becerisini kazanma süreleri ve yılsonundaki okuma hızları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma toplam 107 birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yılsonundaki okuma hızlarını en yüksek düzeyde açıklayan bilişsel faktörün harflere karşı duyarlılık ve fonolojik farkındalık olduğu ortaya konmuştur.

Georgiou, Das ve Hayward (2008) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama becerileri ile fonolojik farkındalık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin fonolojik farkındalıklarının okuma becerilerinin bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Fakat fonolojik farkındalığın okuduğunu anlama becerisini yordamadığını tespit etmişlerdir.

Martins ve Pennington (2004), öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki fonolojik farkındalıkları ile okuma ve harfleri seslendirme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin okuma ve harfleri seslendirme becerilerini birinci ve ikinci sınıfta olmak üzere iki farklı zaman diliminde ölçmüşlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular; öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki fonolojik farkındalıklarının yalnızca birinci sınıftaki okuma ve harfleri seslendirme becerisini yordadığı yönündedir.

Demirtan (2017), gerçekleştirdiği araştırmada okuma güçlüğü olan birinci sınıf öğrencilerinin sözcük okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesini ve bu beceri alanları arasındaki ilişkilerin normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılarak belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma ilkokul birinci sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan 35 ve normal gelişim gösteren 37 öğrenci ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe'de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilere göre nesne, renk, harf ve rakamları daha uzun sürede isimlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Babayiğit ve Stainthorp (2011), Kuzey Kıbrıs'ta Türkçe konuşan 103 öğrenci ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmada hızlı otomatik isimlendirme becerisinin, öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde güçlü bir yordayıcı olduğunu tespit etmişlerdir.

Karadağ ve diğerleri (2019), hızlı otomatik isimlendirme, okuma ve anlama becerileri arasındaki yordayıcı ilişkilerin yapısal bir model üzerinde ortaya konması ve var olan herhangi bir olası ilişkide, okuma becerilerinin aracılık durumlarını inceledikleri araştırma sonucunda; hızlı otomatik isimlendirme becerisinin okuma becerileri üzerinde yordayıcı olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca okuma becerisinin anlama becerileri üzerinde güçlü bir yordayıcı olduğu bununla birlikte okumanın, hızlı otomatik isimlendirme ve anlama arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlendiğini ortaya koymuşlardır. Daha iyi hızlı otomatik isimlendirme gerçekleştiren bireylerin okuma becerilerinin de daha iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Bakır (2007), öğrencilerin Türkçe'de hızlı otomatik isimlendirme becerisini ölçmek amacıyla test geliştirme çalışmasını tez olarak yapmıştır. Bu çalışma kapsamında hızlı otomatik isimlendirme testi içerisinde bulunan dört farklı görsel testin kendi aralarında ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Babayiğit ve Stainthorp (2010), hızlı otomatik isimlendirmeyle ilgili yaptıkları bir diğer çalışmada, hızlı otomatik isimlendirmenin okuma becerisinin güvenilir bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modelinden, çalışma grubundan, veri toplama araçlarından, veri toplama sürecinden ve veri analizinden bahsedilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile boylamsal olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmalar, olay ve olguların nesnelleştirilmesini, ayrıca bu olay ve olguların gözlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya konmasını sağlayan araştırma türleridir (Suğur, 2009). Tarama çalışmaları, bir örneklem veya çalışma grubu aracılığıyla araştırmaya ait evrenin eğilim, tutum, beceri ve görüşlerinin sayısal olarak tanımlanmasını sağlayan çalışmalardır. Bunun yanı sıra tarama çalışmaları, çalışılan grup aracılığıyla evrene genelleme yapma imkânı veren kesitsel ya da boylamsal çalışmaları içermektedir (Fowler, 2009). Boylamsal araştırmalar, var olan eğilimi belirlemek, ortak özelliği olan bir grubu incelemek veya birlikte çalışılan kişilerin zamana bağlı olarak değişimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Boylamsal araştırmalarda incelenen bir konunun zaman içerisinde gösterdiği değişim ortaya konmaktadır. Bu araştırmalar, uzun süreli olmalarına rağmen; zaman içerisindeki değişimleri güvenilir bir şekilde ortaya koymayı sağlayan araştırmalardır (Babbie, 2004). İlişkisel tarama modelleri ise iki değişken arasında olmakla birlikte ikiden fazla değişken arasındaki ilişki olasılığını ve olası ilişkinin düzeyini ortaya koymaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Bu araştırmada ilkokul birinci sınıftaki öğrencilerin okuma ve yazma başarısı ile görsel algı, dikkat, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalıkları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin okul öncesi dönemdeki görsel algı, dikkat, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık düzeyleri tespit edilmiş; ardından aynı öğrencilerin ilkokul birinci sınıftaki okuma, okuduğunu anlama ve yazma başarıları belirlenmiştir.

Çalışmada okul öncesi dönemdeki görsel algı, dikkat, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerileri ile birinci sınıftaki

okuma, okuduğunu anlama ve yazma başarısı arasındaki ilişkinin varlığı ve bu ilişkinin düzeyi incelenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okul öncesindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmelerinin; birinci sınıftaki okuma ve yazma başarılarının birer yordayıcısı olup olmadığı belirlenmiştir.

3.2. Çalışma grubu

Bu çalışma kapsamında evren ve örneklem belirlenmemiştir. Çalışma süreci, İstanbul İlindeki orta ve alt sosyoekonomik düzeyde yer alan 5 farklı devlet ilkokulundaki çalışma grubuyla yürütülmüştür.

Araştırmaya öncelikle 2018-2019 eğitim öğretim yılında anasınıfına devam eden 160'ı kız 109'ü erkek olmak üzere toplam 269 öğrenci ile başlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bu 269 öğrencinin, araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak kabul edilen becerilerine yönelik ölçümleri bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Bu ölçümlerin ardından öğrenciler 2019-2020 eğitim öğretim yılında birinci sınıfa başlamıştır. Bazı öğrencilerin anasınıfının sonu ile birinci sınıfa geçiş arasındaki yaklaşık 3 aylık süre içerisinde okul değişikliği yapmaları ve birinci sınıfa farklı okullarda devam etmelerinden dolayı çalışma grubunda bazı kayıplar yaşanmıştır. Çalışma, anasınıfını bitirmiş ve birinci sınıfa aynı okulda devam eden çalışma grubuyla sürdürülmüştür.

Sonuç olarak; bu araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında anasınıfına; bu öğrenciler içerisinden 2019-2020 eğitim öğretim yılında birinci sınıfa devam etmiş olan, 104'ü kız ve 83'ü erkek olmak üzere toplam 187 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde verilerin toplanabilmesi için 6 ölçme aracı kullanılmıştır.

1. Fonolojik Farkındalık Ölçeği
2. Görsel Algılama Ölçeği (GAÖ)
3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı
4. FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi (Frankfurter Tests für Fünfjahrige – Konzentration)

5. Türkçe Hızlı Otomatik İsimlendirme Testleri (HOTİT)
6. Yazma Başarısı Değerlendirme Formu

3.3.1. Fonolojik Farkındalık Ölçeği

Fonolojik farkındalık ölçeği; Yangın ve diğerleri (2010) tarafından ilkokul birinci sınıfa yeni başlayacak öğrencilerin ses farkındalığını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, "Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme", "Sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme", "Sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme", "Sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme" ve "Sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme" olmak üzere toplam 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; 5 alt boyutunun her birinde yedişer madde olmak üzere toplam 35 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin puanlamasında her doğru yanıta "1", her yanlış yanıta "0" puan verilmektedir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 35'tir. Ölçeğin güvenirliği Yangın ve diğerleri (2010) tarafından KR-20= 0,74 olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Görsel Algılama Ölçeği (GAÖ)

Görsel algılama ölçeği, Kalkan ve Arslan (2015) tarafından okul öncesi dönemdeki (4-5-6 yaş) öğrencilerin görsel algı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin "Ayırt Etme", "Şekil-Zemin Algısı" ve "Eşleştirme" olmak üzere 3 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte toplam 20 madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddelerde her bir doğru yanıt için "1", her yanlış yanıt için "0" puan verilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 0'dır. Ölçek puanları, puan formülü [(Ölçek puanı=toplam ham puan x 5) + Yaş Puanı (4 yaş için; +6; 5 yaş için; +3)] aracılığıyla 100'lük puanlara dönüştürülebilmektedir. Ölçeğin ayırt etme alt boyutu için 13 madde, şekil-zemin algısı alt boyutu için 4 madde ve eşleştirme alt boyutu için 3 madde bulunmaktadır. Ölçekteki alt faktörlerin cronbach alfa değerleri ayırt etme alt boyutu için α=.84, şekil-zemin algısı alt boyutu için α=.84 ve eşleştirme alt boyutu için α=.75 olarak tespit edilmiştir. Görsel algılama ölçeğinin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı α=.84 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)

Karaman (2013) tarafından geliştirilen "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'' okul öncesi dönemdeki öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Değerlendirme aracının toplam 5 alt boyutu ve 96 maddesi bulunmaktadır. Alt boyutlar içerisindeki

maddelerde her doğru yanıta "1" puan, her yanlış yanıta "0" puan verilerek değerlendirme yapılmaktadır. Bu araştırma kapsamında EOBDA'nın "Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme" alt boyutu kullanılmıştır. Bu alt boyut 9 maddeden oluşmakta ve içerisinde çocukların kendi isimlerini yazmaya yönelik becerileri de ölçmektedir. Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinin güvenilirlik değeri KR-20=0,77 olarak tespit edilmiştir.

3.3.4. FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi (Frankfurter Tests für Fünfjaehrige – Konzentration)

Ölçek, Raatz ve Möhlig (1971) tarafından geliştirilmiştir ve çocukların dikkat becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Çocuklardan 90 saniye içerisinde birbirine karışmış elma ve armutların içerisinden armutları bulmaları istenmektedir. FTF-K Dikkat Testi, araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmaktadır. Testte çocuğun 90 saniye içinde bulduğu armut sayısı ham puanı oluşturmaktadır. Yaş ve cinsiyet sonucu etkilediğinden çocuğun aldığı ham puan düzeltilmiş puana çevrilmektedir. Düzeltilmiş puanın hesaplanabilmesi için çocuğun testi aldığı günkü takvim yaşı bulunur ve düzeltilmiş puan tablosundan çocuğun takvim yaşına denk gelen puan ile ham puan toplanır. Böylece çocukların yaşıtlarıyla karşılaştırılabilmelerine imkân veren dikkat puanları elde edilir.

FTF-K Dikkat Toplama Testi, 1968 yılında 5;0-6;3 yaş aralıklarında bulunan 266 çocuğa uygulanmıştır. 1970 yılında ise 5;0-6;0 yaş aralıklarında bulunan 1170 çocuğa uygulanmıştır. Son uygulamada yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey göz önünde bulundurulmuştur. Son olarak test-tekrar-test, n=100, yarım saat ara ile Frankfurt'ta; n=29, üç hafta ara ile Nordschein-Westfalen'de; n=66, yedi ay ara ile uygulanmıştır. Bu test Türkiye' de ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi son sınıf öğrencileri tarafından Klinik Psikoloji Uygulamaları dersi kapsamında yönergenin anlaşılması ve testlerin uygulanması bakımından 5-6 yaş grubundaki 30 öğrenciye uygulanmıştır. Testin güvenilirliği test-tekrar-test metodu ile belirlenmiştir. 1971 yılında iki çocuk yuvasında 4 yaşındaki 29 çocuğa üç hafta ara ile uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı r=.85 olarak saptanmıştır (Kaymak, 1995).

Gözüm ve Kandır (2017) yaptığı araştırmada "Beş Yaş Çocuklar İçin Frankfurter Konsantrasyon Testi"nin normal gelişim gösteren Türk çocukları

üzerinde uygulanması sonucunda güvenilir bir veri toplama aracı olarak araştırmalarda kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

3.3.5. Türkçe Hızlı Otomatik İsimlendirme Testleri (HOTİT)

Bakır ve Babür (2018) tarafından geliştirilen Türkçe Hızlı Otomatik İsimlendirme Testleri, çocuklardaki hızlı otomatik isimlendirme becerisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Testler; renkler, resimler, harfler ve sayılar olmak üzere 4 alt bölümden oluşmaktadır. Bu araştırmada resimler, renkler ve sayılara ait alt bölümler kullanılmıştır. Ülkemizde okul öncesi müfredatı kapsamında harf ve ses öğretimini gerçekleştirilmemektedir. Bu durum sonucunda anasınıfı öğrencileri içerisinde harfleri bilmeyen öğrenciler bulunduğundan testin "harfler" alt boyutu çalışma kapsamında uygulanamamıştır. Çocukların her bir alt bölümde; gördüğü ifadeyi mümkün olduğunca hızlı bir şekilde isimlendirmeleri istenmektedir. Testin alt bölümleri içerisinde bulunan ifadeler test uygulanmadan önce öğrenciye gösterilmekte ve öğrencinin bu ifadeleri isimlendirmesi istenmektedir. Çocukların tanımadığı herhangi bir nesne ya da ifade mevcut ise bunlar test uygulanmadan önce öğrenciye tanıtılmakta ve çocukların bunları kavranması sağlanmaktadır. Testin alt bölümleri sırası ile resimler, renkler, sayılar ve harfler olacak şekilde uygulanmaktadır. Testin resimler alt bölümünde "kitap, el, kalem, kedi ve masa" resimleri, renkler alt bölümünde "sarı, mavi, yeşil, siyah, kırmızı", sayılar alt bölümünde "2, 7, 4, 9 ve 5" sayıları karışık olarak yer almaktadır. Testin her bir alt boyutundaki ifadeler A3 boyutundaki çalışma kâğıtları üzerinde beş satır ve on sütuna yerleştirilmiştir. Testin puanlama aşamasında çocuğun testi tamamlama süresi, test esnasında yapmış olduğu düzeltme ve hatalar dikkate alınarak değerlendirme yapılmaktadır.

3.3.6. Yazma Başarısı Değerlendirme Formu

Yazma Başarısı Değerlendirme Formu, Baştuğ ve Demirtaş (2019) tarafından oluşturulmuş "İlk Okuma Yazma Öğretim Süreci Yazma Becerisi Sınıf Takip Çizelgesi" ne, "Harfler Arası Boşluk" ve "Yazı Temizliği" kategorilerinin uzman görüşü alınarak eklenmesi sonucu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Form; "Yazı Büyüklüğü, Satır Çizgilerine Yazma, Harflerin Yazılış Biçimi, Yazı Düzeni, Kelimeler Arası Açıklık, Kâğıt Düzeni, Harfler Arası Boşluk ve Yazı Temizliği" olmak üzere 8 maddeden oluşmaktadır. Öğrenci yazıları, her bir madde çerçevesinde

değerlendirilmekte; yazının kriterine göre 0 ya da 1 olarak puanlanmaktadır. Değerlendirme sonucunda toplam yazma başarı puanı oluşturulmaktadır. Yazma Başarısı Değerlendirme Formu'ndan alınabilecek en yüksek puan 8, en düşük puan ise 0'dır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamında okullardaki ölçümler gerçekleştirilmeden önce İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Uygulamalar, çalışma kapsamına alınan öğrencilerin okul öncesi dönemlerinin son yarıyılında ve bu öğrencilerin birinci sınıfa devam ettikleri yıl içerisinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisindeki okul öncesi dönemlerinin son devresinde; birinci sınıftaki okuma ve yazma başarılarıyla arasında ilişki aranan görsel algı, dikkat, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerine yönelik ölçümler gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi dönemin son devresinde gerçekleştirilen uygulamalar her öğrenciyle bireysel olarak yapılmıştır. Bireysel uygulamalar, okul içerisinde sağlanan uygulamaya elverişli bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Aynı öğrencilerden birinci sınıfa devam edenlerle akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma başarılarının tespiti için gerekli olan okuma ve yazma ölçümleri de öğrencilerin birinci sınıfa devam ettikleri 2019-2020 eğitim-öğretim yılında devam etmiştir.

3.4.1.Okul Öncesi Dönemdeki Verilerin Toplanma Süreci

Uygulamalara öncelikli olarak bireylerin görsel algılarını tespit etmek amacıyla kullanılan "Görsel Algılama Ölçeği" ile başlanmıştır. Görsel algılama ölçeğinin ayırt etme alt boyutu için 13, şekil-zemin algısı alt boyutu için 4, eşleştirme alt boyutu için 3 toplamda 20 maddesi bulunmaktadır. Her bir maddenin yönergesi öğrenciye sırayla verilmiş, öğrenciden yönergeye uygun davranışı göstermesi beklenmiştir. Öğrencinin verdiği ilk yanıt kayıt altına alınmıştır. Her bir doğru ve eksiksiz yanıt "1", yanlış ya da eksik yanıtlar "0" olarak puanlanmıştır. Ölçeğin uygulama süresi bireyden bireye farklılık göstermiş, ortalama olarak 15 dakika sürmüştür.

İkinci ölçek olarak; öğrencilerin dikkat becerilerini ölçmek amacıyla "FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi (Frankfurter Tests für Fünfjaehrige –

Konzentration)" kullanılmıştır. Öğrencilere öncelikli olarak ölçeğin yönergesi verilmiştir. Yönerge verildikten sonra öğrencinin ne yapacağını anladığından emin olmak için öğrenciye ortalama 25 saniye süren kısa bir örnek uygulama yaptırılmıştır. Örnek uygulamadan sonra araştırmacı tarafından kronometre ile 90 saniyelik bir süre tutulmuştur. Bu işlem, öğrencinin dikkatinin dağılmasını engellemek amacıyla ona fark ettirilmemiştir. Tutulan bu süre içerisinde öğrencinin karışık olarak verilen elma ve armutlar içerisinden bulabildiği kadar çok armutu bulup işaretlemesi istenmiştir. 90 saniyelik süre dolunca öğrencinin armutlar üzerinde işaretleme yapması engellenmiştir. Değerlendirme sürecinde öğrencinin dikkat puanını bulmak için 90 saniye içerisinde üzeri çizilen armut sayısı (ham puan) ile öğrencinin testi aldığı gündeki takvim yaşı ile elde edilen düzeltme puanı toplanmıştır. Böylelikle öğrencinin kendi yaşıtlarıyla puanının karşılaştırılmasına imkân veren son değer elde edilmiştir.

Üçüncü ölçek olarak; öğrencilerin yazı öncesi becerilerini ölçmek amacıyla "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı"nın, "Yazı Öncesi Beceriler" alt boyutu kullanılmıştır. Yazı öncesi beceriler alt boyutu toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilere ölçme işlemi gerçekleştirilirken her bir madde için yönerge verilmiştir. Yönergenin verilmesinin ardından öğrenciye kâğıt, kalem ve makas verilmiş; öğrenciden istenilen davranışı sergilemesi beklenmiştir. Bu ölçme işlemi sırasında öğrenciden bir daireyi makas yardımıyla kesmesi, sınırları belirli bir alan içerisine istediği bir arkadaşına bir şey yazması, kesik çizgileri satır sonuna kadar tamamlayabilmesi, gördüğü bir yazıyı hatırlayarak yeniden yazması ve kendi ismini yazması istenmiştir. Değerlendirme aşamasında; her maddenin yönergesine uygun olarak gösterilen performansa göre doğru ve eksiksiz yanıtlar "1", eksik ya da yanlış yanıtlar "0" olarak puanlanmıştır. Ölçeğin uygulama süresi bireyden bireye farklılık göstermekle birlikte ortalama olarak 10 dakika sürmüştür.

Dördüncü olarak; öğrencilerin hızlı otomatik isimlendirme becerilerini ölçmek amacıyla Türkçe Hızlı Otomatik İsimlendirme Testleri (HOTİT)'nin alt bölümleri olan "resimler", "renkler" ve "sayılar" testleri uygulanmıştır. Uygulama sırası resimler, renkler ve sayılar olarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle her bir alt bölüme ait olan A3 boyutundaki kartların ön yüzünde bulunan örnek uygulama alanındaki çalışmayla öğrencinin ne yapacağını tam olarak kavraması sağlanmıştır.

Öğrencinin kartta bilmediği ya da aşina olmadığı herhangi bir ifadenin olduğu durumda o ifade öğrenciye tanıtılmış ve öğrencinin o ifadeyi öğrenmesi sağlanmıştır. Öğrenci tam olarak ifadeye aşina olmadan esas uygulamaya geçilmemiştir. Öğrenciden uygulama esnasında testin 3 alt bölümüne ait A3 boyutundaki kartlarda gördüğü karışık olarak verilmiş ifadeleri soldan sağa doğru ilerleyerek en hızlı şekilde isimlendirmesi istenmiştir. Öğrenci kartlar üzerindeki isimlendirmeleri gerçekleştirirken araştırmacı tarafından kronometre ile süre tutulmuştur. Öğrencinin yanlış isimlendirdiği ifadeler not edilmiştir. Öğrenci, her bir karttaki isimlendirmeyi tamamladığı anda süre durdurulmuş ve bu süre dakika, saniye ve salise cinsinden kayıt altına alınmıştır. Testin 3 alt boyutunun toplam uygulama süresi bireyden bireye farklılık göstermekle beraber ortalama olarak 5 dakika sürmüştür.

Beşinci ölçek olarak; öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerini ölçmek amacıyla "Fonolojik Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin uygulanmasına başlamadan önce araştırmacı tarafından, öğrencilere ölçeğin her bir alt boyutundan örnek uygulamalar gösterilmiştir. Örnek uygulamanın ardından ölçeğin "Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme", "Sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme", "Sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme", "Sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme", ve "Sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme" alt boyutları uygulanmıştır. Toplamda 5 alt boyuttan oluşan ölçeğin her bir alt boyutunda yedişer madde bulunmaktadır. Uygulamalar öğrencilerle bireysel olarak gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin birinci alt boyutu olan "Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme" bölümünde 5 farklı renkte küp ile çalışılmıştır. Bu alt boyutun her bir maddesinde öğrenciye bir cümle söylenmiş, öğrenciden cümledeki her bir sözcük için farklı renkte bir küpü eline alması istenmiştir. Testteki cümleler iki, üç ve dört sözcükten oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan "Sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme" bölümünde öğrencilere 4 farklı varlığa ait resim gösterilmiştir. Öğrenciye birinci resimdeki varlığa ait ismin ilk sesi ile diğer resimlerdeki varlıklardan hangisinin isminin ses bakımından benzer olduğu sorulmuştur. Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan "Sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme" bölümünde öğrencilere 4 farklı varlığa ait resim gösterilmiştir. Öğrenciye birinci resimdeki varlığa ait ismin ilk sesi ile diğer

varlıklara ait resimlerden hangisinin isminin ilk sesinin aynı olduğu sorulmuştur. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan "Sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme" bölümünde 5 farklı renkte küp ile çalışılmıştır. Bu bölümde öğrenciden kendisine söylenen her sözcükteki bulunan her bir hece için farklı renkte bir küpü eline alması istenmiştir (Örneğin; portakal sözcüğü için öğrencinin "-por" hecesi için bir küp, "-ta" hecesi için bir bir küp, "-kal" hecesi için bir; toplamda 3 farklı renkte küp alması beklenmektedir). Ölçeğin beşinci alt boyutu olan "Sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme" bölümünde öğrenciye 4 farklı varlığa ait resim gösterilmiştir. Öğrenciye birinci resimdeki varlığın isminin son sesi ile diğer resimlerdeki varlıklardan hangisinin isminin son sesinin aynı olduğu sorulmuştur. Uygulamalar tamamlandıktan sonra her bir öğrencinin fonolojik farkındalık puanı hesaplanmıştır.

Ölçeğin tüm alt boyutlarında öncelikli olarak öğrenciye bir madde ile açıklama yapılmış ardından üç maddelik deneme maddeleri yaptırılmıştır. Daha sonra uygulama maddelerine başlanmıştır. Bütün alt boyutlardaki maddelerde puan değeri her bir doğru yanıt için "1" her bir yanlış yanıt için maddenin puan değeri "0" olarak kodlanmıştır. Uygulamanın süresi bireyden bireye farklılık göstermiştir. Ölçümler ortalama olarak 25 dakika sürmüştür.

3.4.2. İlkokul Birinci Sınıftaki Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Başarısının Tespit Edilme Süreci

Öğrencilerin birinci sınıftaki okuma ve okuduğunu anlama başarıları ilk okuma ve yazma öğretiminin tamamlandığı, öğrencilerin bağımsız okuma ve yazma aşamasında bulundukları süreç içerisinde gerçekleştirilmiştir. Okuma (okuma hızı ve doğru okuma başarısı) ve okuduğunu anlama ölçümleri öğrencilerin birinci sınıfa devam ettiği 2019-2020 eğitim öğretim döneminin bahar yarıyılı başında yapılmıştır. Ölçümler esnasında araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınarak düzenlenen "*Küçük Somon Balığı*" adlı öyküleyici bir okuma metni kullanılmıştır. Okuma başarısını (okuma hızı ve doğru okuma başarısı) tespit etmeye yönelik yapılan uygulamalar öğrencilerle bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuma başarılarını belirleyebilmek amacıyla öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri ve okuma hızları hesaplanmıştır. Okuma hızı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu

anlama başarılarının belirlenmesi için program tabanlı ölçmeden faydalanılmış ve Tablo 3-1'de bulunan formüller kullanılmıştır (Keskin ve Baştuğ, 2013).

Tablo 3-1: Okuma Başarısı (Doğru Okuma ve Okuma Hızı) Formülleri

Doğru Okuma Başarısı Formülü
Öğrencinin 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı x 100
Öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam kelime sayısı
Okuma Hızı Formülü
Öğrencinin 1 dakika içerisinde doğru okuduğu toplam kelime sayısı.

Öğrencilerden okuma ölçümleri esnasında sınıf seviyelerine uygun ve daha önce karşılaşmadıkları özgün metni sesli olarak okumaları istenmiştir. Öğrenciler sesli okuma yaparken araştırmacı tarafından kronometre ile 1 dakikalık zaman tutulmuş ve bu süre içerisinde yapılan okuma hataları kaydedilmiştir. Bu çalışmada okuma hatalarının belirlenmesinde "tekrarlar, atlamalar, eklemeler, ters çevirmeler, değiştirmeler olmak üzere beş hata türü göz önünde bulundurulmuştur (Akyol, 2006; Akyol, 2008; Mellard, Woods ve Fall, 2011). Öğrencilerin metin okumalarının tamamlanmasının ardından her bir öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam kelime sayısı tespit edilmiştir. 1 dakika içerisinde okunan toplam kelime sayısından, 1 dakika içerisinde yapılan okuma hatalarının (tekrarlar, atlamalar, eklemeler, ters çevirmeler, değiştirmeler) sayısı çıkarılarak her öğrencinin okuma hızı belirlenmiştir. Ayrıca doğru okuma formülü kullanılarak her bir öğrencinin doğru okuma yüzdesi hesaplanmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını belirleyebilmek amacıyla 2 farklı öyküleyici okuma metni ve uzman görüşü alınarak metinlere yönelik hazırlanan açık uçlu anlama soruları kullanılmıştır. "*Küçük Somon Balığı*" ve "*Kerem'in Kararı*" adlı metinlerin öğrenciler tarafından okunması ve öğrencilerden açık uçlu soruları yazılı olarak cevaplandırmaları istenmiştir. Öğrencilerin anlama puanlarını oluşturabilmek amacıyla Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2012) tarafından uyarlanan yanlış analiz envanterinden yararlanılmıştır. Bu envanterdeki puanlama basit ve derin anlamaya dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu envanter doğrultusunda basit düzeyde anlamaya dayalı puanlama "0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular; 1 = Yarı Cevaplanan Sorular; 2 = Tam Cevaplanan Sorular" şeklinde; derin

düzeyde anlamaya dayalı puanlama ise "0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular; 1 = Yarı Cevap Verilen Sorular; 2 = Beklenen Ancak Eksik Olan Cevaplar; 3 = Tam ve Etkili Cevaplar" kriterleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Bu puanlama işleminin ardından her öğrencinin her bir metin için okuduğunu anlama toplam puanı belirlenmiştir. Öğrencilerin iki farklı metinden aldığı anlama puanlarının ortalamaları alınarak anlama tek bir anlama puanları oluşturulmuştur.

Birinci sınıftaki yazma başarısının belirlenebilmesi amacıyla; öğrencilerin "*Küçük Somon Balığı*" ve "*Kerem'in Kararı*" adlı metinlerin anlama bölümlerindeki açık uçlu sorulara verdikleri yazılı cevaplar kullanılmıştır. Açık uçlu soruların yanıtlandığı bölümdeki yazılar, öğrencilerin mekanik yazma başarıları bakımından incelenmiştir. Öğrencilerin anlama soruları bölümüne yazdıkları yazılar, uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından yeniden düzenlenerek oluşturulan "Yazma Başarısı Değerlendirme Formu" aracılığıyla değerlendirilmiştir. Öncelikle Yazma Başarısı Değerlendirme Formu'nun her bir maddesi, öğrencilerin yazdıkları yazılar ile karşılaştırılmıştır. Yazılan yazıların, form maddelerinin gerektirdiği ölçüte uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Yazı, form kriterinin uyduğu maddede 1, kriterinin uymadığı maddede ise 0 olarak puanlanmıştır. Bunun ardından her bir maddeden alınan puanlar toplanarak; her öğrencinin yazma başarısı puanı elde edilmiştir.

3.5.Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler SPSS 22.0 for Windows paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki görsel algı, dikkat, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerileri bağımsız değişkenleri, birinci sınıftaki akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama başarısı da bağımlı değişkenleri oluşturmaktadır. Çalışmada okul öncesi dönemdeki görsel algı, dikkat, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalığın birinci sınıftaki akıcı okuma, yazma ve okuduğunu anlama başarısını ne düzeyde yordadığını tespit etmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analizlerde bağımsız değişkenler üzerinde birden fazla etkisi olduğu düşünülen bağımlı değişken bulunduğundan çoklu regresyon kullanılmıştır. Ayrıca betimsel istatistikler hesaplanmış, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla doğrusal

korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki görsel algı, dikkat, hızlı otomatik isimlendirme, yazı yazma gelişimi ve fonolojik farkındalıklarının birinci sınıftaki okuma-yazma başarılarını yordama düzeyini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın alt problemlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya Ait Birinci Alt Problem Sorusu:

Okul öncesi dönemde öğrencilerin dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerinin birinci sınıftaki akıcı okuma başarılarını yordama gücü nedir?

Tablo 4-1: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme, Fonolojik Farkındalık Becerileri İle Birinci Sınıftaki Okuma Hızı ve Doğru Okuma Başarılarına İlişkin Betimleyici Değerler

N=187	x̄	S.S	Teste Ait Alınabilecek Max. Değer	Teste Ait Alınabilecek Min. Değer	Öğrencilerin Teste Ait Aldığı Max. Değer	Öğrencilerin Teste Ait Aldığı Min. Değer
D	32,50	6,16	48	0	44	10
GA	15,01	2,62	20	0	20	8
YYG	5,84	1,50	9	0	9	0
HOİ (süre/sn.)	69,47	22,77	-	0	169,24	0
FF	17,34	6,65	35	0	32	0
OH	29,55	12,26	113	0	70	10
DO (%)	93,14	8,04	100	0	100	57,14

Kısaltmalar: D: Dikkat, **GA:** Görsel Algı, **YYG:** Yazı Yazma Gelişimi, **HOİ:** Hızlı Otomatik İsimlendirme, **FF:** Fonolojik Farkındalık, **OH:** Okuma Hızı, **DO:** Doğru Okuma

Tablo 4.1.' de çalışma grubundaki öğrencilerin okul öncesi dönemlerinde ölçülen dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerileri ile birinci sınıftaki okuma hızları ve doğru okuma başarılarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat becerilerine ait ortalama 32,50; standart sapma değeri ise 6,16 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin dikkat becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan Frankfurter Dikkat Testi'nin değerlendirme bölümü (0-22: Ortalama Altı; 23-32: Ortalama Düzey; 33-48: Ortalama Üzeri) göz önünde bulundurularak bir karşılaştırma gerçekleştirildiğinde çalışmaya katılan öğrenci grubunun dikkat seviyelerinin ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çalışma grubuna ait dikkat puanları içerisindeki maksimum değerin 44; minimum değerin 10 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki görsel algılarına ait ortalama 15,01; standart sapma değeri 2,62 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra çalışma grubuna ait görsel algı puanları incelendiğinde gruba ait en yüksek (max.) görsel algı puanının 20; en düşük (min.) puanın ise 8 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki yazı yazma gelişimlerine ait ortalama 5,84; standart sapma değeri ise 1,50 olarak tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra çalışma grubundaki öğrencilere ait en yüksek (max.) yazı yazma gelişimi puanı 9; en düşük (min.) yazı yazma gelişimi puanı 0'dır.

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki hızlı otomatik isimlendirme becerilerine ait ortalama 69,47; standart sapma değeri 22,77 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte çalışma grubundaki öğrencilere ait en yüksek (max.) hızlı otomatik isimlendirme süresi 169,24 saniye iken; en düşük (min.) isimlendirme süresi 0 saniyedir.

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki fonolojik farkındalık becerilerine ait ortalama 17,34; standart sapma değeri ise 6,65 olarak bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilere ait en yüksek (max.) fonolojik farkındalık puanı 32; en düşük (min.) fonolojik farkındalık puanı ise 0'dır.

Öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızına ait ortalama 29,55; standart sapma değeri 12,26 olarak tespit edilirken birinci sınıftaki doğru okuma başarısına ait ortalama 93,14; standart sapma değeri 8,04 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızına ait en büyük (max.) değer 70; en küçük (min.) değer ise 10'dur.

Tablo 4-2: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme, Fonolojik Farkındalık Becerileri İle Birinci Sınıftaki Okuma Hızı ve Doğru Okuma Başarısı Arasındaki İlişki Analizi Sonucu (N=187)

N=187		D	GA	YYG	FF	HOİ	OH	DO
D	r	1,000						
	p							
GA	r	,191**	1,000					
	p	,009						
YYG	r	,278**	,181*	1,000				
	p	,000	,013					
FF	r	,287**	,270**	,272**	1,000			
	p	,000	,000	,000				
HOİ	r	-,299**	-,078	-,094	-,043	1,000		
	p	,000	,290	,200	,555			
OH	r	,305**	,334**	,326**	,361**	-,179*	1,000	
	p	,000	,000	,000	,000	,014		
DO	r	,063	,198**	,135	,252**	-,109	,611**	1,000
	p	,390	,007	,065	,000	,137	,000	

Kısaltmalar: D: Dikkat, **GA:** Görsel Algı, **YYG:** Yazı Yazma Gelişimi, FF: Fonolojik Farkındalık, **HOİ:** Hızlı Otomatik İsimlendirme, **OH:** Okuma Hızı, **DO:** Doğru Okuma; **p<0.01 *p<0.05

Tablo 4.2'de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirmeleri ile birinci sınıftaki okuma hızları ve doğru okuma başarıları arasındaki korelasyonel ilişkilere ve bu ilişkilerin anlamlılık düzeylerine ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirmeleri ile birinci sınıftaki okuma hızları ve doğru okuma başarıları arasında anlamlı (önemli) bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon katsayıları incelenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde; öğrencilerin okul öncesindeki dikkat düzeyleri ile birinci sınıftaki okuma hızları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişkinin olduğu* görülmektedir (r=,305; p<0.01). Bu sonuca göre; okul öncesi dönemde *dikkat düzeyi yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızları da yüksektir.*

Öğrencilerin okul öncesindeki görsel algı düzeyleri ile birinci sınıftaki okuma hızları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişkinin olduğu* görülmektedir (r=,334; p<0.01). Buradan yola çıkarak okul öncesi dönemde *görsel algı düzeyi yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızları da yüksektir.*

Öğrencilerin okul öncesindeki yazı yazma gelişimleri ile birinci sınıftaki okuma hızları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişkinin bulunduğu* görülmektedir (r=,326; p<0.01). Bu sonuca göre; okul öncesi dönemde *yazı yazma gelişim düzeyi yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızları da yüksektir.*

Öğrencilerin okul öncesindeki fonolojik farkındalıkları ile birinci sınıftaki okuma hızları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişkinin bulunduğu* görülmektedir (r=,361; p<0.01). Bu sonuca göre; okul öncesi dönemde *fonolojik farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızları da yüksektir.*

Öğrencilerin okul öncesindeki hızlı otomatik isimlendirme süreleri ile birinci sınıftaki okuma hızları arasında istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde *negatif yönlü orta düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişkinin bulunduğu* görülmektedir (r=-,179; p<0.05). Hızlı otomatik isimlendirme süresi ile okuma hızı arasındaki negatif yönlü anlamlı (önemli) ilişki, öğrencilerin hızlı otomatik isimlendirme sürelerinin azaldıkça okuma hızlarının arttığını ifade etmektedir. Hızlı otomatik isimlendirmede esas olan; isimlendirme süresinin azalmasıyla birlikte öğrencinin hızlı isimlendirme başarısının artmasıdır. Yani isimlendirme süresi daha kısa olan öğrencinin hızlı isimlendirme başarısı daha yüksektir. Buradan yola çıkarak *hızlı isimlendirme süresi azaldıkça isimlendirme başarısı artan öğrencilerin okuma hızlarının da arttığı görülmektedir*.

Öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızları ile birinci sınıftaki doğru okuma başarıları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişkinin bulunduğu* görülmektedir (r=,611; p<0.01). Bu sonuca göre; *okuma hızı yüksek olan öğrencilerin doğru okuma başarıları da yüksektir*.

Öğrencilerin birinci sınıftaki doğru okuma başarıları ile okul öncesindeki dikkat düzeyleri arasında istatistiksel olarak *anlamlı (önemli) doğrusal bir ilişki bulunamamıştır* (r=,063; p>0.05). Buradan yola çıkarak öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki *dikkat düzeyleri ile birinci sınıftaki doğru okuma başarılarının birlikte değişim göstermediği görülmektedir.*

Öğrencilerin birinci sınıftaki doğru okuma başarıları ile okul öncesindeki görsel algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişkinin bulunduğu* görülmektedir (r=,198; p<0.01). Bu veriden hareketle okul öncesindeki görsel algı ile birinci sınıftaki doğru okuma başarısının aynı yönde doğrusal bir değişim gösterdikleri ifade edilebilir. Bununla birlikte okul öncesinde *görsel algı düzeyi yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki doğru okuma başarılarının da yüksek olduğu görülmektedir.*

Öğrencilerin birinci sınıftaki doğru okuma başarıları ile okul öncesi dönemdeki yazı yazma gelişimleri arasında istatistiksel olarak *anlamlı (önemli) doğrusal bir ilişki bulunamamıştır* (r=,135; p>0.05). Bu sonuç, öğrencilerin okul öncesindeki yazı yazma gelişimleri ile birinci sınıftaki doğru okuma başarılarının *birlikte değişim göstermediğini işaret etmektedir.*

Öğrencilerin birinci sınıftaki doğru okuma başarıları ile okul öncesindeki fonolojik farkındalıkları arasında istatistiksel olarak *pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişki bulunmuştur* (r=,252; p<0,01). Elde edilen bu veri, okul öncesi dönemdeki fonolojik farkındalık ile birinci sınıftaki doğru okuma başarısının aynı yönde doğrusal bir değişim gösterdiğini ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak okul öncesi dönemde *fonolojik farkındalığı yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki doğru başarılarının da yüksek olduğu görülmektedir.*

Öğrencilerin birinci sınıftaki doğru okuma başarıları ile okul öncesindeki hızlı otomatik isimlendirme süreleri arasında istatistiksel olarak *anlamlı (önemli) doğrusal bir ilişki bulunamamıştır* (r=-,109; p>0.05). Elde edilen bu sonuç, öğrencilerin birinci sınıftaki doğru okuma başarıları ile okul öncesindeki hızlı otomatik isimlendirme sürelerinin *birlikte değişim göstermediğini açıklamaktadır.*

Tablo 2' de çalışmaya katılan öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki ve çalışma kapsamında bağımsız değişken olarak ele alınan faktörlerin kendi

aralarındaki korelasyonel ilişkilerine ve bu ilişkilerin anlamlılık düzeylerine de yer verilmiştir.

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat düzeyleri ile görsel algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişki tespit edilmiştir* (r=,191; p<0.01). Elde edilen bu veri okul öncesindeki dikkat ile görsel algı arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu, dikkat ve görsel algı düzeyinin birlikte değişim içinde olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle *okul öncesinde dikkat düzeyi yüksek olan öğrencilerin görsel algı düzeyleri de yüksektir.*

Okul öncesi dönemlerindeki dikkat düzeyleri ile yazı yazma gelişimleri arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişki tespit edilmiştir* (r=,278; p<0.01). Bu sonuç doğrultusunda öğrencilerin okul öncesindeki dikkatleri ile yazı yazma gelişimlerinin doğrusal bir ilişki gösterdikleri ve bu becerilerin birlikte değişim gösterdikleri görülmektedir. Buradan hareketle *dikkat düzeyi yüksek olan öğrencinin yazı yazma gelişim düzeyi de yüksektir*.

Okul öncesi dönemlerindeki dikkat düzeyleri ile fonolojik farkındalıkları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişki tespit edilmiştir* (r=,287; p<0.01). Bu veriden yola çıkarak dikkat ve fonolojik farkındalığın birlikte doğrusal bir şekilde değişim gösterdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra *dikkat düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri de yüksektir.*

Okul öncesi dönemlerindeki dikkat düzeyleri ile hızlı otomatik isimlendirme süreleri arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *negatif yönlü orta düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişki tespit edilmiştir* (r=-,299; p<0.01). Hızlı otomatik isimlendirme süresi ile dikkat arasındaki negatif yönlü ilişki, hızlı otomatik isimlendirme süresinin azaldıkça dikkat düzeyinin artması olarak da ifade edilebilir. Hızlı otomatik isimlendirmede temel olan, öğrencinin karşılaşmış olduğu ifadeyi olabildiğince hızlı bir şekilde isimlendirebilmesidir. Hızlı otomatik isimlendirme süresinin azalması, hızlı otomatik isimlendirme başarısının artmasıdır. Bu bağlamda elde edilen sonuca göre *hızlı otomatik isimlendirme süresi daha düşük olan*

öğrencilerin hızlı otomatik isimlendirme başarısı da dikkat düzeyiyle birlikte artacaktır.

Okul öncesi dönemlerindeki görsel algı düzeyleri ile yazı yazma gelişimleri arasında istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde *pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişki tespit edilmiştir* (r=,181; p<0.05). Bu sonuçtan yola çıkarak okul öncesindeki öğrencilerin görsel algı düzeyleri ile yazı yazma gelişimlerinin doğrusal bir ilişki gösterdikleri söylenebilir. Bununla birlikte bu sonuç göz önünde bulundurularak *okul öncesinde görsel algı düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin yazı yazma gelişimlerinin de yüksek olduğu ifade edilebilir*.

Okul öncesindeki görsel algı düzeyleri ile fonolojik farkındalıkları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişki tespit edilmiştir* (r=,270; p<0.01). Elde edilen bu veri okul öncesindeki görsel algı ile fonolojik farkındalık becerilerinin birlikte doğrusal bir değişim gösterdiklerini ifade etmektedir. Ayrıca *görsel algı yüksek olan öğrencilerin fonolojik farkındalıklarının da yüksek olduğu söylenebili*r.

Okul öncesindeki görsel algı düzeyleri ile hızlı otomatik isimlendirme süreleri arasında istatistiksel olarak *anlamlı (önemli) bir ilişki bulunamamıştır* (r=-,078; p>0.05). Bu sonuçtan hareketle okul öncesi dönemdeki görsel algı düzeyi hızlı otomatik isimlendirme süresiyle birlikte *doğrusal bir değişim göstermemektedir*.

Okul öncesindeki yazı yazma gelişimleri ile fonolojik farkındalıkları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişki bulunmuştur* (r=,272; p<0.01). Bu sonuç, okul öncesindeki yazı yazma gelişimi ile fonolojik farkındalık becerisi arasındaki ilişki, yazı yazma gelişimi yüksek olan öğrencilerin fonolojik farkındalıklarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca *yazı yazma gelişimi arttıkça fonolojik farkındalık da artmaktadır.*

Okul öncesindeki fonolojik farkındalıkları ile hızlı otomatik isimlendirme süreleri arasında istatistiksel olarak *anlamlı (önemli) bir ilişki bulunamamıştır* (r=-,043; p>0.05). Bu sonuçla birlikte fonolojik farkındalık ile hızlı otomatik isimlendirme süresi arasında doğrusal bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bu

bağlamda fonolojik farkındalık ile hızlı otomatik isimlendirme süresi birlikte bir *değişim göstermemektedir*.

Tablo 4-3: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Birinci Sınıftaki Okuma Hızını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu (N=187)

Değişken	B	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,505	7,030	-	,499	,619	-	-
D	,186	,144	,093	1,289	,199	,279	,095
GA	,701	,326	,150	2,151	,033	,297	,158
YYG	1,340	,589	,164	2,276	,024	,321	,167
FF	,416	,131	,226	3,174	,002	,359	,230
HOİ	-,080	,037	-,149	-2,190	,030	-,225	-,161
R=0,488	**R^2 =0,238**	**Durbin Watson: 2,019**	**$F_{(5,181)}$=11,300**	**p<0.05**			

Kısaltmalar: D: Dikkat, **GA:** Görsel Algı, **YYG:** Yazı Yazma Gelişimi, FF: Fonolojik Farkındalık, **HOİ:** Hızlı Otomatik İsimlendirme; **p<0.01 *p<0.05

Tablo 4.3'te öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızlarının okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirme süreleri tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirme süreleri arasındaki ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde okuma hızı ile; dikkat arasında düşük düzeyde (r=,279), görsel algı arasında orta düzeyde (r=,297), yazı yazma gelişimi ile orta düzeyde (r=,321), fonolojik farkındalık ile orta düzeyde (r=,359), hızlı otomatik isimlendirme ile düşük düzeyde (r=-,225) ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bağımsız değişkenler kontrol edildiğinde

okuma hızı ile dikkat (r=,095), görsel algı (r=,158), yazı yazma gelişimi (r=,167), fonolojik farkındalık (r=,230) ve hızlı otomatik isimlendirme süresi (r=-,161) arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3'e ait analiz sonuçları incelendiğinde Durbin Watson katsayısının "2,019" değerinde olduğu görülmektedir. Durbin Watson, değişkenler arasındaki otokorelasyonu (çoklu bağlantısallığı) test etmek amacıyla kullanılan bir analizdir. Analiz sonucunda elde edilen değerler 0 ve 4 arasında değişkenlik gösteren bir katsayı elde edilir. Bu katsayıdaki 0'a yakın değerler aşırı pozitif korelasyonu, 4'e yakın değerler aşırı negatif korelasyonu, 2'ye yakın değerler ise oto korelasyonun olmadığını ifade etmektedir. Bu katsayı değerinin analiz sonuçlarında 1,5 ile 2,5 arasında olması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmaya ait analiz sonuçlarının Durbin Watson katsayısının *istenilen değerler aralığında olduğu ve* çalışma kapsamındaki bağımsız değişkenler arasında *otokorelasyon* (*çoklu bağlantısallık) sorunu olmadığı görülmektedir.*

Tablo 4.3'teki çoklu regresyon sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirme değişkenleriyle birlikte; öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızları arasında istatistiksel olarak *anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir* ($R= 0.488$; $R^2=0.238$; $p<0.05$). Bununla birlikte okul öncesi dönemdeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme değişkenlerinin birlikte öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızları üzerinde *anlamlı (önemli) bir etkisi bulunmaktadır*. Dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirme bağımsız değişkenleri, okuma hızını ifade eden bağımlı değişkendeki toplam varyansın *yaklaşık %24'ünü açıklamaktadır*. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde göstermiş olduğu etkinin önem sırası fonolojik farkındalık (β=,226), yazı yazma gelişimi (β=,164), görsel algı (β=,150), hızlı otomatik isimlendirme (β= -,149) ve dikkat (β=,093) şeklindedir. Bağımsız değişkenlere ait regresyon katsayılarının anlamlılığını ortaya koyan t testi sonuçları incelendiğinde ise; *görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme bağımsız değişkenlerinin* okuma hızı üzerinde *anlamlı (önemli) bir yordayıcı değişken olduğu*

görülmektir (p<0.05). *Dikkat bağımsız değişkeninin* ise öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızları üzerindeki etkisi bakımından *anlamlı (önemli) bir yordayıcı olmadığı görülmektedir* (p=,199>0.05).

Tablo 4.3'te elde edilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme değişkenleri tarafından yordanmasına ilişkin regresyon modeli (matematiksel model) aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

*OKUMA HIZI =3,505+0,186*DİKKAT+0,701*GÖRSEL ALGI+1,340*YAZI YAZMA GELİŞİMİ+0,416*FONOLOJİK FARKINDALIK-0,080*HIZLI OTOMATİK İSİMLENDİRME*

Tablo 4-4: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Birinci Sınıftaki Doğru Okuma Başarılarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu (N=187)

Değişken	B	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	86,021	4,851	-	17,731	,000	-	-
D	-,114	,100	-,088	-1,149	,252	,090	-,085
GA	,393	,225	,128	1,748	,082	,234	,129
YYG	,675	,406	,126	1,660	,099	,225	,122
FF	,293	,0901	,242	3,235	,001	,312	,234
HOİ	-,059	,025	-,166	-2,326	,021	-,185	-,170
R= 0,396	**R^2 = 0,157**	**Durbin Watson: 2,055**	**$F_{(5,181)}$= 6,731**	**p<0.05**			

Kısaltmalar: D: Dikkat, **GA:** Görsel Algı, **YYG:** Yazı Yazma Gelişimi, **FF:** Fonolojik Farkındalık; **HOİ:** Hızlı Otomatik İsimlendirme, **p<0.01 *p<0.05

Tablo 4.4'te öğrencilerin birinci sınıftaki doğru okuma başarılarının okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık

ve hızlı otomatik isimlendirme süreleri tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma başarıları ile okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirme süreleri arasındaki ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde doğru okuma başarısı ile; dikkat arasında çok düşük düzeyde (r=,090), görsel algı arasında düşük düzeyde (r=,234), yazı yazma gelişimi ile düşük düzeyde (r=,225), fonolojik farkındalık ile orta düzeyde (r=,312), hızlı otomatik isimlendirme ile düşük düzeyde (r=-,185) ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bağımsız değişkenler sabit tutulduğunda doğru okuma başarısı ile dikkat (r=-,085), görsel algı (r=,129), yazı yazma gelişimi (r=,122), fonolojik farkındalık (r=,312) ve hızlı otomatik isimlendirme (r=-,185) arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4'teki analiz sonuçları içerisinde Durbin Watson katsayısının "2,055" değerinde olduğu görülmektedir. Çoklu bağlantısallık değerinin 1,5 ile 2,5 değerleri arasında olması beklenmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde; analiz sonuçlarına ait Durbin-Watson katsayısına ait değer, değişkenler arasında otokorelasyon (çoklu bağlantısallık) *sorunu olmadığını ortaya koymaktadır.*

Tablo 4.4'teki çoklu regresyon sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirme değişkenleriyle birlikte; öğrencilerin birinci sınıftaki doğru okuma başarıları arasında istatistiksel olarak *anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir* ($R=0,396$; $R^2 = 0,157$; $p<0.05$). Bu sonucun yanı sıra okul öncesi dönemdeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme değişkenlerinin birlikte öğrencilerin birinci sınıftaki doğru okuma başarıları üzerinde *anlamlı (önemli) bir etkisi bulunmaktadır.* Dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirme bağımsız değişkenleri, birinci sınıftaki doğru okuma başarısını ifade eden bağımlı değişkendeki toplam varsayın *yaklaşık %16'lık bölümünü açıklamaktadır.* Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde göstermiş olduğu etkinin önem sırası fonolojik farkındalık (β=,242), hızlı otomatik isimlendirme

(β=-,166), görsel algı (β= ,128), yazı yazma gelişimi (β=,126) ve dikkat (β= -,088) şeklindedir. Bağımsız değişkenlere ait regresyon katsayılarının anlamlılığını ortaya koyan t testi sonuçları incelendiğinde ise; yalnızca *fonolojik farkındalığın ve hızlı otomatik isimlendirme bağımsız değişkenlerinin* doğru okuma başarısı üzerinde *anlamlı (önemli) birer yordayıcı değişken oldukları* görülmektedir (p<0.05). *Dikkat, görsel algı ve yazı yazma gelişimi bağımsız değişkenlerinin* doğru okuma başarısı için *anlamlı (önemli) birer yordayıcı değişken olmadığı* görülmektedir (Dikkat: p=,252>0.05; Görsel Algı: p=,082>0.05; Yazı Yazma Gelişimi: p=,099>0.05).

Birinci sınıftaki öğrencilerin doğru okuma başarıları ile okul öncesi dönemlerindeki hızlı otomatik isimlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasına rağmen; çoklu regresyon sonuçlarına göre hızlı otomatik isimlendirmenin doğru okuma başarısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olması kısmi korelasyon değerinden ya da etkili değişkenden kaynaklanabilir. Başka bir ifade ile bu iki değişken arasında örtük (gizil) bir ilişki bulunduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.4'te elde edilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre birinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma başarılarının okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme tarafından yordanmasına ilişkin regresyon modeli (matematiksel model) aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

*DOĞRU OKUMA BAŞARISI =86,021- 0,114*DİKKAT + 0,393*GÖRSEL ALGI + 0,675*YAZI YAZMA GELİŞİMİ+0,293*FONOLOJİK FARKINDALIK-0,59*HIZLI OTOMATİK İSİMLENDİRME*

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya Ait İkinci Alt Problem Sorusu:

Okul öncesi dönemde öğrencilerin dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerinin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeylerini yordama gücü nedir?

Tablo 4-5: Birinci Sınıftaki Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Betimleyici Değerler

N =187	x̄	S.S	Teste Ait Alınabilecek Max. Değer	Teste Ait Alınabilecek Min. Değer	Öğrencilerin Teste Ait Aldıkları Max. Değer	Öğrencilerin Teste Ait Aldıkları Min. Değer
OAD 1.Metin	6,23	3,29	13	0	13	0

Kısaltmalar: OAD: Okuduğunu Anlama Düzeyi

Tablo 4.5'te çalışma grubundaki öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeylerine ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeylerine ait ortalama 6,23; standart sapma değeri ise 3,29 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ait değerler incelendiğinde gruba ait en yüksek (max.) okuduğunu anlama puanının 13; en düşük (min.) okuduğunu anlama puanının 0 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan okuma metinlerinin puanlamaları, iki farklı puanlayıcı kişi tarafından yapılmıştır. Bu iki farklı puanlayıcı arasındaki puanlama uyumlarının derecesini ve güvenilirlik düzeyini tespit etmek amacıyla Kappa analizi gerçekleştirilmiştir. Kappa analizi sonucunda elde edilen değer Cohen'in kappa katsayısı olarak ifade edilmektedir. Kappa katsayısı (κ) -1,0 ile +1,0 arasında değer almaktadır. Katsayı "+1,0 ise iki farklı puanlayıcının puanlama derecesi tamamen uyumlu; 0 ise iki farklı puanlayıcı arasındaki uyum şansa bağlı; -1,0 ise iki farklı puanlayıcının puanlamaları tamamen birbirinin tersidir." Ayrıca elde edilen kappa değerlerinin yorumlanabilmesi için değer aralıkları belirlenmiştir (Landis ve Koch, 1977):

Tablo 4-6: Kappa İstatistiğinin Yorumlanmasına İlişkin Değer Aralıkları

Kappa Katsayısı (κ)	Uyum Gücü
<0,00	Zayıf
0,00-0,20	Önemsiz
0,21-0,40	Düşük
0,41-0,60	Orta
0,61-0,80	Önemli
0,81-1,00	Çok Yüksek

Birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan okuma metinleri puanlarının iki farklı puanlayıcı arasındaki kappa katsayısı "κ=0,653; p<0.01" olarak bulunmuştur. Bu değerin tablo 6'daki ölçütlerle karşılaştırılması sonucunda; okuduğunu anlama düzeyleri kategorisinde iki farklı puanlayıcı arasında istatistiksel olarak anlamlı ve önemli düzeyde uyum olduğu görülmektedir (κ=0,653; p<0.01).

Tablo 4-7: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Fonolojik Farkındalık Becerileri İle Birinci Sınıftaki Okuduğunu Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki Analizi Sonucu (N=187)

N=187		OAD
D	r	,184*
	p	,012
GA	r	,251**
	p	,001
YYG	r	,190**
	p	,009
FF	r	,345**
	p	,000
HOİ	r	-,092
	p	,210
OH	r	,548**
	p	,000
DO	r	,405**
	p	,000

Kısaltmalar: D: Dikkat**, GA:** Görsel Algı**, YYG:** Yazı Yazma Gelişimi, **FF:** Fonolojik Farkındalık, **HOİ:** Hızlı Otomatik İsimlendirme**, OH:** Okuma Hızı**, DO:** Doğru Okuma, **OAD:** Okuduğunu Anlama Düzeyi; **p<0.01 *p<0.05

Tablo 7'de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirmeleri ile birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki korelasyonel ilişkilere ve bu ilişkilerin anlamlılık düzeylerine ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirmeleri ile birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı (önemli) bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson korelasyon katsayıları incelenmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde; öğrencilerin okul öncesindeki dikkat düzeyleri ile birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde *pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişkinin olduğu görülmektedir* (r=,184; p<0.05). Bu sonuçtan yola çıkarak *okul öncesi dönemde dikkat düzeyi yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir.*

Öğrencilerin okul öncesindeki görsel algı düzeyleri ile birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişkinin olduğu görülmektedir* (r=,251; p<0.01). Bu sonuç bağlamında *okul öncesi dönemde görsel algı düzeyi yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri de yüksektir.*

Öğrencilerin okul öncesindeki yazı yazma gelişimleri ile birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişkinin olduğu görülmektedir* (r=,190; p<0.01). Bu sonuca göre *okul öncesi dönemde yazı yazma gelişim düzeyi yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri de yüksektir.*

Öğrencilerin okul öncesindeki fonolojik farkındalıkları ile birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişkinin olduğu görülmektedir* (r=,345; p<0.01). Elde edilen bu sonuca göre; *okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık düzeyi (ses farkındalığı) daha yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri de yüksektir*.

Öğrencilerin okul öncesindeki hızlı otomatik isimlendirme süreleri ile birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak *anlamlı (önemli) doğrusal bir ilişki bulunamamıştır* (r=-,092; p>0.05). Bu sonuç, öğrencilerin okul öncesindeki hızlı otomatik isimlendirme süreleri ile birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeylerinin *birlikte değişim göstermediğini ortaya koymaktadır*.

Tablo 4.7'de çalışmaya katılan öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri ile birinci sınıftaki okuma hızları ve doğru okuma başarıları arasındaki korelasyonel ilişkilerine ve bu ilişkilerin anlamlılık düzeylerine de yer verilmiştir.

Öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri ile birinci sınıftaki okuma hızları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişki olduğu görülmektedir* (r=,548; p<0.01). Bu sonuç çerçevesinde *birinci sınıftaki okuma hızı yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri de yüksektir.*

Öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri ile birinci sınıftaki doğru okuma başarıları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişki görülmektedir* (r=,405; p<0.01). Bu sonuçtan hareketle *birinci sınıfta doğru okuma başarısı yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri de yüksektir*.

Tablo 4-8: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Birinci Sınıftaki Okuduğunu Anlama Düzeyini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu (N=187)

Değişken	B	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,023	1,971	-	,519	,605	-	-
D	,005	,040	,010	,134	,894	,162	,010
GA	,163	,091	,130	1,790	,075	,249	,132
YYG	,174	,165	,079	1,053	,294	,219	,078
FF	,142	,037	,287	3,858	,000	,361	,276
HOİ	-,013	,010	-,089	-1,254	,212	-,136	-,093
R= ,409	**R^2 = ,167**	**Durbin Watson= 1,576**	**$F_{(5,181)}$ =7,268**	**p<0.05**			

Kısaltmalar: D: Dikkat, **GA:** Görsel Algı, **YYG:** Yazı Yazma Gelişimi, **FF:** Fonolojik Farkındalık, **HOİ:** Hızlı Otomatik İsimlendirme, **OH:** Okuma Hızı, **DO:** Doğru Okuma **p<0.01 *p<0.05

Tablo 4.8'de öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeylerinin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik

farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirme süreleri tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ile hızlı otomatik isimlendirme süreleri arasındaki ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyi ile dikkat (r=,162), görsel algı (r=,249), yazı yazma gelişimi (r=,219) ve hızlı otomatik isimlendirme süresi (r=-,136) ile düşük; fonolojik farkındalık (r=,361) ile orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bağımsız değişkenler kontrol edildiğinde okuduğunu anlama düzeyi ile dikkat (r=,010), görsel algı (r=,132), yazı yazma gelişimi (r=,078), fonolojik farkındalık (r=,276) ve hızlı otomatik isimlendirme süresi (r=-,093) arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8'e ait analiz sonuçları incelendiğinde Durbin Watson katsayısının "1,576" değerinde olduğu görülmektedir. Çoklu bağlantısallık değerini ortaya koyan Durbin Watson katsayısının analiz sonuçlarında 1,5 ile 2,5 aralığında bir değer alması beklenmektedir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde; çoklu regresyon analizi sonuçlarındaki Durbin-Watson katsayısına ait değer, değişkenler arasında otokorelasyon (çoklu bağlantısallık) *sorunu olmadığını ortaya koymaktadır.*

Tablo 4.8'e ait çoklu regresyon sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme değişkenleriyle birlikte; öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak *anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir* ($R=0,409$; $R^2=0,167$; $p<0.05$). Bu sonucun yanı sıra okul öncesi dönemdeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme değişkenlerinin birlikte öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde *anlamlı (önemli) bir etkisi bulunmaktadır*. Dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme bağımsız değişkenleri; birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyini ifade eden bağımlı değişkendeki toplam varyansın *yaklaşık %17'lik bölümünü açıklamaktadır*. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde göstermiş olduğu etkinin önem sırası fonolojik farkındalık (β=,287), görsel algı (β=,130), hızlı

otomatik isimlendirme (β=-,089), yazı yazma gelişimi (β=,079) ve dikkat (β=,010) şeklindedir. Bağımsız değişkenlere ait regresyon katsayılarının anlamlılığını ortaya koyan t testi sonuçları incelendiğinde ise; yalnızca *fonolojik farkındalığın okuduğunu anlama düzeyi üzerinde anlamlı (önemli) bir yordayıcı değişken olduğu* görülmektedir (p<0.05). *Dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi ve hızlı otomatik isimlendirme bağımsız değişkenlerinin* okuduğunu anlama düzeyi için *anlamlı (önemli) birer yordayıcı olmadığı* görülmektedir (Dikkat: p=,894>0.05; Görsel Algı: p=,075>0.05); Yazı Yazma Gelişimi: p=,294>0.05; Hızlı Otomatik İsimlendirme: p=,212>0.05).

Tablo 4.8'de elde edilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin okul öncesindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme değişkenleri tarafından yordanmasına ilişkin regresyon modeli (matematiksel model) aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

*OKUDUĞUNU ANLAMA = 1,023 + 0,005*DİKKAT + 0,163*GÖRSEL ALGI + 0,174*YAZI YAZMA GELİŞİMİ+0,142*FONOLOJİK FARKINDALIK-0,013*HIZLI OTOMATİK İSİMLENDİRME*

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmaya Ait Üçüncü Alt Problem Sorusu:

Okul öncesi dönemde öğrencilerin dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, hızlı otomatik isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerinin birinci sınıftaki yazma başarılarını yordama gücü nedir?

Tablo 4-9: Birinci Sınıftaki Yazma Başarısına İlişkin Betimleyici Değerler

N =187	x̄	S.S	Teste Ait Alınabilecek Max. Değer	Teste Ait Alınabilecek Min. Değer	Öğrencilerin Teste Ait Aldıkları Max. Değer	Öğrencilerin Teste Ait Aldıkları Min. Değer
YB	4,34	2,11	8	0	8	0

Kısaltmalar: YB: Yazma Başarısı

Tablo 4.9'da çalışma grubundaki öğrencilerin birinci sınıftaki yazma başarılarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Öğrencilerin birinci sınıftaki

yazma başarılarına ait ortalama 4,34; standart sapma değeri ise 2,11 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra çalışma grubundaki öğrencilerin yazma başarılarına ait değerler incelendiğinde gruba ait en yüksek (max.) yazma puanının 8; en düşük (min.) yazma puanının 0 olduğu görülmektedir.

Tablo 4-10: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Fonolojik Farkındalık Becerileri İle Birinci Sınıftaki Yazma Başarısı Arasındaki İlişki Analizi Sonucu (N=187)

N=187		YB
D	r	,245**
	p	,001
GA	r	,246**
	p	,001
YYG	r	,322**
	p	,000
FF	r	,273**
	p	,000
HOİ	r	-,043
	p	,560
OH	r	,308**
	p	,000
DO	r	,161*
	p	,027
OAD	r	,484**
	p	,000

Kısaltmalar: D: Dikkat, **GA:** Görsel Algı, **YYG:** Yazı Yazma Gelişimi, **FF:** Fonolojik Farkındalık, **HOİ:** Hızlı Otomatik İsimlendirme, **OH:** Okuma Hızı, **DO:** Doğru Okuma, **OAD:** Okuduğunu Anlama Düzeyi, **YB:** Yazma Başarısı; **p<0.01 *p<0.05

Tablo 4.10'da çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmeleri ile birinci sınıftaki yazma başarıları arasındaki korelasyonel ilişkilere ve ilişkilerin anlamlılık düzeylerine ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirmeleri ile birinci sınıftaki

yazma başarıları arasında anlamlı (önemli) bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson korelasyon katsayıları incelenmiştir.

Tablo 4.10 incelendiğinde; öğrencilerin okul öncesindeki dikkat düzeyleri ile birinci sınıftaki yazma başarıları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişkinin olduğu görülmektedir* (r=,245; p<0.01). Elde edilen bu sonuca göre; okul öncesi dönemde *dikkat düzeyi yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki yazma başarıları da yüksektir*.

Öğrencilerin okul öncesindeki görsel algı düzeyleri ile birinci sınıftaki yazma başarıları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişkinin olduğu görülmektedir* (r=,246; p<0.01). Elde edilen bu sonuca göre; okul öncesi dönemde *görsel algı düzeyi yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki yazma başarıları da yüksektir.*

Öğrencilerin okul öncesindeki yazı yazma gelişimleri ile birinci sınıftaki yazma başarıları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişkinin olduğu görülmektedir* (r=,322; p<0.01). Elde edilen bu sonuca göre; okul öncesi dönemde *yazı yazma gelişim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki yazma başarıları da daha yüksektir*.

Öğrencilerin okul öncesindeki fonolojik farkındalıkları ile birinci sınıftaki yazma başarıları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir* (r=,273; p<0.01). Elde edilen bu sonuca göre; okul öncesi dönemde *fonolojik farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki yazma başarıları da yüksektir*.

Öğrencilerin okul öncesindeki hızlı otomatik isimlendirme süreleri ile birinci sınıftaki yazma başarıları arasında istatistiksel olarak *anlamlı (önemli) doğrusal bir ilişki bulunamamıştır* (r=-,043; p=,560>0.05). Elde edilen bu sonuca göre; öğrencilerin okul öncesi dönemdeki hızlı otomatik isimlendirme süreleri ile birinci sınıftaki yazma başarılarının *birlikte değişim göstermediğini açıklamaktadır.*

Tablo 4.10'da çalışmaya katılan öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızları, doğru okuma başarıları ve okuduğunu anlama düzeyleri ile birinci sınıftaki yazma

başarıları arasındaki korelasyonel ilişkilere ve bu ilişkilerin anlamlılık düzeylerine de yer verilmiştir.

Öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızları ile yazma başarıları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişki tespit edilmiştir* (r=,308; p<0.01). Elde edilen bu sonuç; birinci sınıfta *okuma hızı yüksek olan öğrencilerin yazma başarılarının da yüksek olduğunu göstermektedir*.

Öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma başarıları arasında istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde *pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişki tespit edilmiştir* (r=,484; p<0.01). Elde edilen bu sonuç; birinci sınıfta *okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazma başarılarının da yüksek olduğunu göstermektedir.*

Öğrencilerin birinci sınıftaki doğru okuma başarıları ile yazma başarıları arasında istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde *pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı (önemli) bir ilişki tespit edilmiştir* (r=,161; p<0.05). Elde edilen bu sonuç; birinci sınıfta *doğru okuma başarısı yüksek olan öğrencilerin yazma başarılarının da yüksek olduğunu göstermektedir*.

Tablo 4-11: Okul Öncesi Dönemdeki Dikkat, Görsel Algı, Yazı Yazma Gelişimi, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Birinci Sınıftaki Yazma Başarısını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu (N=187)

Değişken	B	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	-,893	1,237	-	-,722	,471	-	-
D	,018	,025	,054	,724	,470	,220	,054
GA	,120	,057	,149	2,090	,038	,282	,153
YYG	,373	,104	,265	3,599	,000	,377	,258
FF	,050	,023	,158	2,169	,031	,304	,159
HOİ	-,003	,006	-,032	-,460	,646	-,099	-,034
R=0,452	**R^2 =0,205**	**Durbin Watson: 2,086**	**$F_{(5,181)}$ =9,320**	**p<0.05**			

Kısaltmalar: D: Dikkat, **GA:** Görsel Algı, **YYG:** Yazı Yazma Gelişimi, **FF:** Fonolojik Farkındalık, **HOİ:** Hızlı Otomatik İsimlendirme, **p<0.01 *p<0.05

Tablo 4.11'de öğrencilerin birinci sınıftaki yazma başarılarının okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirme süreleri tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçlarına yer verilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarıları ile okul öncesindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirme süreleri arasındaki ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde yazma başarısı ile dikkat (r=,220), görsel algı (r=,282) ve hızlı otomatik isimlendirme (r=-,099) arasında düşük düzeyde; yazı yazma gelişimi (r=,377) ve fonolojik farkındalık (r=,304) ile arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bağımsız değişkenler kontrol altına alındığında yazma başarısı ile dikkat (r=,054), görsel algı (r=,153), yazı yazma gelişimi (r=,258), fonolojik farkındalık (r=,159) ve hızlı otomatik isimlendirme (r=-,099) arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11'e ait analiz sonuçları incelendiğinde Durbin Watson katsayısının "2,086" olduğu görülmektedir. Çoklu bağlantısallık değerini ortaya koyan Durbin

Watson katsayısının analiz sonuçlarında 1,5 ile 2,5 aralığında bir değer alması beklenmektedir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde; çoklu regresyon analizi sonuçlarındaki Durbin-Watson katsayısına ait değer, değişkenler arasında *otokorelasyon (çoklu bağlantısallık) sorunu olmadığını ortaya koymaktadır*.

Tablo 4.11'deki çoklu regresyon sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirme değişkenleriyle birlikte; öğrencilerin birinci sınıftaki yazma başarıları arasında istatistiksel olarak *anlamlı (önemli) bir ilişki olduğu görülmektedir* ($R=0,452$; $R^2=0,205$; $p<0.05$). Bununla birlikte okul öncesi dönemdeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme değişkenlerinin birlikte öğrencilerin birinci sınıftaki yazma başarıları üzerinde *anlamlı (önemli) bir etkisi bulunmaktadır*. Dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirme bağımsız değişkenleri, yazma başarısını ifade eden bağımlı değişkendeki toplam varyansın *yaklaşık %21'ini açıklamaktadır*. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde göstermiş olduğu etkinin önem sırası yazı yazma gelişimi (β=,265), fonolojik farkındalık (β=,158), görsel algı (β=,149), dikkat (β=,054) ve hızlı otomatik isimlendirme (β=-,032) şeklindedir. Bağımsız değişkenlere ait regresyon katsayılarının anlamlılığını ortaya koyan t testi sonuçları incelendiğinde ise; *yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve görsel algı bağımsız değişkenlerinin yazma başarısı üzerinde anlamlı (önemli) bir yordayıcı değişken olduğu görülmektedir* ($p<0.05$). *Dikkat ve hızlı otomatik isimlendirme bağımsız değişkenlerinin* ise öğrencilerin birinci sınıftaki yazma başarıları üzerinde *anlamlı (önemli) bir yordayıcı olmadığı görülmektedir* (Dikkat: p=,470>0.05; Hızlı Otomatik İsimlendirme: p=,646>0.05).

Tablo 4.11'de elde edilen çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarılarının okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme değişkenleri tarafından yordanmasına ilişkin regresyon modeli (matematiksel model) aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

*YAZMA BAŞARISI =-0,893 + 0,018*DİKKAT + 0,120*GÖRSEL ALGI + 0,373*YAZI YAZMA GELİŞİMİ+ 0,050*FONOLOJİK FARKINDALIK-0,003*HIZLI OTOMATİK İSİMLENDİRME*

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde; birinci sınıftaki okuma-yazma başarısını etkileyen faktörlerin araştırıldığı çalışmaya ilişkin bulgular, ilgili literatürle karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

Öğrencilerin okul öncesi dönemdeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme becerileri ile birinci sınıftaki okuma hızları arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Bu becerilerden okul öncesindeki görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme becerileri; birinci sınıftaki okuma hızını önemli derece yordamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, ilgili alan yazındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Kayhan (2010) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ilkokul öğrencilerinin görsel algı düzeyleri ile okuma hızları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Ayvaz Sivri (2016) yaptığı araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeylerinin arttıkça okuma hızlarının da arttığını tespit etmiştir. Kenneth (1982)'ın çalışma bulguları ise öğrencilerin görsel algılama becerileri ile okuma başarıları arasında anlamlı (önemli) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra Kenneth, görsel algı becerisinin, öğrencilerin okuma başarılarının değerlendirilmesi aşamasında önemli bir faktör olduğunu da tespit etmiştir. Okumanın zihinsel sürecinin temelinde bireylere yazılı olarak sunulan her türlü sembolü algılama işlemi vardır. Birey, okuma eylemini gerçekleştirmeye başladığı andan itibaren kendisine sunulan sembolleri algılamaya başlamış demektir. Okuma faaliyeti esnasındaki algılama sürecinin fiziksel boyutu, beş duyu organımızdan biri olan göz ile başlamaktadır. Göz, satırlar üzerinde yaptığı sıçrama ve duraklama hareketleriyle bu sürece dâhil olmakta ve yazıları görmektedir. Gözle yapılan sıçrama ve duraklama hareketlerinin niceliğine bağlı olarak değişikliğe uğrayan görsel algının genişliği, bireylerin zihinlerindeki algılama işlemine etki edebilmektedir. Bir algılama işlemi olan okuma da bu durumdan etkilenmektedir. İlkokul birinci sınıfta okuma öğretimi sürecinde görsel algıya yönelik çalışmaların devam ettirilmesinin, okuma öğretimini daha iyi bir noktaya taşıyacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, okul öncesindeki fonolojik farkındalığı yüksek olan öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızları yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte okul öncesindeki fonolojik farkındalık birinci sınıftaki okuma hızını önemli düzeyde yordamıştır. Wang, Yin ve Mcbride (2015) Çinli çocuklarla birlikte yaptıkları çalışmada okuma becerisinin fonolojik farkındalıkla bağlantılı bir beceri olduğunu belirtmişlerdir. Aunola, Niemi ve Nurmi (2008) gerçekleştirmiş oldukları araştırma sonucunda çocukların okul öncesi dönemlerindeki fonolojik farkındalıklarının, birinci sınıftaki okuma başarıları için önemli bir yordayıcı olduğunu tespit etmişlerdir. Lonigan, Burgess ve Anthony (2000), araştırmaları sonucunda okul öncesi dönemde bireylerde gelişen fonolojik farkındalığın, daha sonraki okuma başarıları için yordayıcı bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Fonolojik farkındalık, her bir ses biriminin farkında olma ve ses birimlerine karşı duyarlılık göstermek olarak ifade edilebilir. Yazılı olan metinlerdeki her bir sözcük de seslerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Ses birimlerini tanıyan, ses birimlerine karşı duyarlılığı gelişmiş olan çocukların; sözcüklerdeki ses birimlerini kolay bir şekilde tanıyabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çocuklara okul öncesi yıllarından itibaren ses birimlerini tanıtmanın ve çocuklarla birlikte seslere karşı farkındalık oluşturma çalışmaları yapılmasının; okuma öğretimi sürecini daha verimli bir süreç haline getireceği söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre hızlı otomatik isimlendirme becerisi daha iyi düzeyde olan bireylerin okuma hızları da daha yüksektir. Ayrıca hızlı otomatik isimlendirme becerisi, öğrencilerin okuma hızını önemli düzeyde yordamıştır. Kim, Park ve Lombardino (2015) yapmış oldukları çalışmada hızlı otomatik isimlendirme becerisinin, öğrencilerin okuma başarısını doğrudan yordadığını tespit etmişlerdir. Hızlı otomatik isimlendirme becerileri daha iyi olan öğrencilerin, okuma performanslarının da daha iyi olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Wang, Yin ve Mcbride (2015) de gerçekleştirmiş oldukları araştırmada, hızlı isimlendirme becerisi ile kelime okuma başarısının ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Hızlı otomatik isimlendirme ve okuma becerileri gerçekleştiği anda bireylerin zihninde meydana gelen süreçlerin benzerlik gösterdiği; okuma ve hızlı otomatik isimlendirme becerilerinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan zihinsel aktivitelerin benzer olduğu ifade edilmektedir (Norton ve Wolf, 2012; Wolf ve Denckla; 2005). Hızlı otomatik isimlendirme performansı ortaya konulurken

bireyler, kendilerine sunulan sembol ve görselleri tanıyarak sözlü olarak ifade ederler. Okuma esnasında da sözcükleri oluşturan sesleri tanırlar ve bu sesleri sesli olarak ifade ederler. Bu bağlamda hem okuma hem de hızlı otomatik isimlendirme becerisinin benzer zihinsel ve fiziksel süreçlere sahip oldukları düşünülmektedir. Hızlı otomatik isimlendirme becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılacak faaliyetlerin, bireylerin okuma başarılarını daha da arttıracağı öngörülmektedir.

Öğrencilerin okul öncesindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi ve fonolojik farkındalıkları ile birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu becerilerden fonolojik farkındalık, öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeylerini yordamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ilgili alan yazındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Levesque, Kieffer ve Deacon (2018) bir dildeki en küçük anlam birimi olan morhemlerin, okuduğunu anlama becerisini nasıl desteklediğini araştırdıkları çalışmada; fonolojik farkındalığın da okuduğunu anlama becerisi ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Çalışma sonunda fonolojik farkındalık becerisi ile okuduğunu anlama arasında önemli derecede bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2016) gerçekleştirmiş oldukları çalışma sonucunda ses bilgisel (fonolojik) farkındalığı daha iyi düzeyde olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının da daha iyi olduğunu tespit etmişlerdir. Okuduğunu anlama becerisi ve fonolojik farkındalıkla ilgili literatürde bireylerin sahip oldukları fonolojik farkındalık becerilerine göre kelimeleri analiz edebilme başarılarının paralellik gösterdiği ifade edilmektedir. Ayrıca kelimeleri kolay bir şekilde analiz edip çözümleyebilen bireylerin, sesleri çözümlemenin yerine okuduğunu anlama becerisine odaklandıkları belirtilmektedir (Young-Suk ve diğ., 2012; Schiff, ve diğ., 2011; Güldenoğlu, ve ark., 2012). Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında da fonolojik farkındalık becerisi daha yüksek olan bireylerin, sözcüklerdeki her bir ses birimini düşük düzeylilere göre daha kolay ayırt edebildikleri dolayısıyla da anlama işlemine daha çok odaklandıkları düşünülmektedir. Erken yaşlardan itibaren fonolojik farkındalığı geliştirmeye yönelik yapılabilecek faaliyetlerin eğitim ortamlarına taşınması, okuma faaliyetinin esas amacı olan anlama becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin okul öncesindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi ve fonolojik farkındalıkları ile birinci sınıftaki yazma başarıları arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Bu becerilerden yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık, dikkat ve görsel algı becerileri öğrencilerin birinci sınıftaki yazma başarılarını önemli düzeyde yordamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ilgili alan yazındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Diamond, Gerde ve Powell (2008), gerçekleştirmiş oldukları çalışmada öğrencilerin fonolojik farkındalık, yazı bilinci ve harf adı bilgileri ile yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin erken çocukluk dönemlerindeki fonolojik farkındalıkları ile yazma başarıları arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Vauras ve Poskıparta (2001) çocukların okul öncesi dönemde sahip oldukları bazı beceriler ile ilkokul 1., 2. ve 3. sınıftaki yazma başarıları arasındaki ilişkiyi boylamsal bir araştırma çerçevesinde incelemişlerdir. Okul öncesi dönemdeki fonolojik farkındalık becerisi ile 1. sınıftaki yazma başarısı arasında önemli düzeyde bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu çalışma kapsamında da okul öncesinde fonolojik farkındalık becerisi yüksek olan bireylerin birinci sınıftaki yazma başarıları da yüksektir. Bununla birlikte erken yaşlardaki fonolojik farkındalık becerisi, birinci sınıftaki yazma başarısı için önemli bir öngörücü niteliği taşıdığı ifade edilebilir. Bu bağlamda; sesleri tanıyabilme ve ayırt edebilme becerisine sahip olan bireylerin, farkında olduğu ve ayırt edebildiği sesleri daha kolay bir biçimde yazıya aktarabildikleri düşünülmektedir. Bunun yanı sıra seslerin yapıları hakkında bilinç kazanımı aşamasında önemli bir rolü olan fonolojik farkındalığın, bireyler tarafından işitilen seslerin yazımı üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Buradan yola çıkarak erken çocukluk döneminden itibaren fonolojik farkındalık becerisinin kazandırılmasına yönelik yapılacak faaliyetlerin, yazma öğretimi süreci ile öğrencilerin yazma başarılarını daha etkili ve verimli bir noktaya taşıyacağı söylenebilir.

Çalışmada, öğrencilerin okul öncesindeki görsel algıları ile birinci sınıftaki yazma başarıları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul öncesindeki görsel algının birinci sınıftaki yazma başarısı için yordayıcı bir değişken olduğu belirlenmiştir. Wang, Yin ve Mcbride (2015) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada öğrencilerin yazma becerileri ile görsel ortografik yazımsal kopyalama becerileri arasında önemli düzeyde bir ilişki tespit etmişlerdir. Vauras ve Poskıparta (2001) araştırmaları sonucunda çocukların okul öncesindeki görsel-motor

becerilerinin birinci sınıftaki yazma başarılarıyla önemli düzeyde bağlantılı olduğunu ortaya koymuşlardır. Tuğluk ve diğ. (2008) görsel uyaranları algılayarak bunları ayırt edebilen çocukların; sembollere ilgi duyduğunu, yön ve konum bilgisine sahip olduklarını, yazının yönünü bildiklerini, harfleri daha kolay öğrenip yazabildiklerini ve onları kelime grupları olarak algılayabildiklerini belirtmektedirler. Bununla birlikte bir çocuğun yazma için hazır duruma gelebilmeleri için el-göz uyum ve koordinasyonunun yeterince sağlanmış olması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların ilgili literatürde yapılan diğer çalışmalarla paralellik gösterdiği düşünülmektedir. Bu bağlamda erken yaşlarda çocukları görsel uyaranlarla buluşturmanın, çocukların görsellerle zenginleştirilmiş erken çocukluk dönemi kitap ve materyalleri ile karşılaştırılmasının yazma öğretimi süreci bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çocukların yazmaya hazırlıkları ve yazı yazma gelişimleri ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların eğitim programları aracılığıyla yazma gelişimlerinin desteklenmesinin, çocukların yazma becerilerini olumlu yönde etkileyeceğini göstermektedir (Duran, 2009; Matera, 2008; Pierce, 2003). Bu araştırmada okul öncesi dönemde yazı yazma gelişimi yüksek olan bireylerin birinci sınıftaki yazma başarıları da yüksektir. Bununla birlikte çocukların okul öncesindeki yazı yazma gelişimleri birinci sınıftaki yazma başarıları üzerinde etkili bir faktördür. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçların ilgili literatürle benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Tuğluk ve diğ. (2008) bir öğrencinin yazma becerisi bakımından hazır duruma gelebilmesi için kaslarının yeterince gelişmiş olması, yazmayla ilgili araç ve gereçleri kullanabiliyor olması; satır, çizgi, sağ, sol, alt, üst kavramları bilmesi, yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru ilerlediğinin bilincinde olması, harfleri oluşturan çizgileri tam ve eksiksiz olarak çizebiliyor olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yani; bir çocuğun başarılı bir yazma becerisi sergileyebilmesi için yazı yazma gelişimini büyük ölçüde tamamlamış olması gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızları, doğru okuma düzeyleri ve okuduğunu anlama başarıları birbirleriyle ilişkili çıkmıştır. İlgili alan yazında akıcı okuma becerilerinin birbirleriyle ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Baştuğ (2012), ilköğretim birinci kademe öğrencileriyle birlikte

gerçekleştirmiş olduğu araştırma sonucunda okuma hızının, kelime tanıma ve doğru okuma başarısıyla; ayrıca okuma prozodisi gelişiminin de okuma hızı ve doğru okuma başarısıyla ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Rasinski (2004) okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinin birbirleriyle bağlantılı beceriler olduğunu ifade etmiştir. Başaran (2013), yapmış olduğu araştırmada akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamanın bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Egmon (2008) ve Robinson (2005) gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda okuduğunu anlama becerisinin, akıcı okuma becerileri ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına ve ilgili literatüre bakıldığında okuma hızı, doğru okuma başarısı ve okuduğunu anlama becerilerinin birbirleriyle bağlantılı beceriler olduğu söylenebilir. Bu çerçevede gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları ile yapılan diğer araştırmalardan elde edilen verilerin benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Öğrencilerin öncelikli olarak doğru okuma becerilerinin geliştirilmesi bunun ardından okuma hızını artırmaya yönelik çalışmaların yapılması; bu becerilerin karşılıklı olarak gelişimini destekleyebileceği ve böylelikle okuduğunu anlama başarısının artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızı, doğru okuma düzeyleri ve okuduğunu anlama başarılarının, birinci sınıftaki yazma başarıları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Meb (2005)'e göre dört temel dil becerisinin iki farklı kolunu oluşturan okuma ve yazma becerisi, birbirleriyle bağlantılı olan dil becerileridir. Yapılan diğer araştırmalarda da okuma ve yazma becerisinin ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Nelson, 2003; Lin ve Siriyothin, 2008). Bu çerçevede değerlendirildiğinde; bu araştırmadan elde edilen sonuçların ilgili litaratürle paralellik gösterdiği düşünülmektedir. Ses esaslı ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde öğrencilere okutulan her şeyin yazdırılması ve yazdırılan her şeyin okutulmasının, okuma ve yazma becerilerinin birbirini destekleyici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu bakımdan okuma ve yazma çalışmalarının birlikte sürdürülmesinin ilk okuma ve yazma öğretimi sürecini daha iyi bir noktaya taşıyacağı öngörülmektedir.

Çalışma kapsamında bağımsız değişken olarak ele alınan, öğrencilerin okul öncesindeki dikkat, görsel algı, fonolojik farkındalık, yazı yazma gelişimi ve hızlı

otomatik isimlendirme becerilerinin bazıları arasında önemli düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma ve yazma başarıları üzerinde etkili olan ve erken yaşlarda gelişmeye başlayan becerilerin de karşılıklı olarak geliştim gösterdikleri ve birbirleriyle paralel olarak ilerledikleri ifade edilebilir.

5.2. Sonuçlar

Bu bölümde birinci sınıftaki okuma-yazma başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

5.2.1. Birinci sınıftaki okuma hızının okul öncesi dönemdeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçlarına göre; okuma hızına ait toplam varyansın yaklaşık %24'ü bu beş farklı bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Bu değişkenlerden görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme okuma hızı üzerinde etkili ve önemli yordayıcılardır. Bu değişkenler arasında ise okuma hızının en iyi yordayıcısı fonolojik farkındalıktır.

5.2.2. Birinci sınıftaki doğru okuma başarısının okul öncesi dönemdeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçlarına göre; doğru okuma başarısına ait toplam varyansın yaklaşık %16'lık kısmı bu beş farklı bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Bu değişkenlerden fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme, doğru okuma başarısı üzerinde etkili ve önemli yordayıcılardır. Bu değişkenler arasında ise doğru okuma başarısının en iyi yordayıcısı fonolojik farkındalıktır.

5.2.3. Birinci sınıftaki okuma hızı ile okul öncesi dönemdeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi ve fonolojik farkındalık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken; okuma hızının, hızlı otomatik isimlendirme ile arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

5.2.4. Birinci sınıftaki okuma hızı ile doğru okuma başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre; okuma hızı yüksek olan bireylerin, doğru okuma başarıları da yüksektir.

5.2.5. Birinci sınıftaki doğru okuma başarısı ile okul öncesindeki görsel algı ve fonolojik farkındalık ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken; doğru okuma başarısının dikkat, yazı yazma gelişimi ve hızlı otomatik isimlendirme ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5.2.6. Okul öncesindeki dikkat ile görsel algı düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre; dikkat düzeyi yüksek olan bireylerin görsel algı düzeyleri de yüksektir.

5.2.7. Okul öncesindeki dikkat düzeyi ile yazı yazma gelişimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre; dikkat düzeyi yüksek olan bireylerin yazı yazma gelişimleri de yüksektir.

5.2.8. Okul öncesindeki dikkat ile fonolojik farkındalık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre; dikkat düzeyi yüksek olan bireylerin fonolojik farkındalık düzeyleri de yüksektir.

5.2.9. Okul öncesindeki dikkat düzeyi ile hızlı otomatik isimlendirme süresi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre dikkat düzeyi yüksek olan bireylerin hızlı otomatik isimlendirme süreleri düşüktür. Hızlı otomatik isimlendirmede süre düştükçe başarı artacağından; hızlı isimlendirme başarısı yüksek olan bireylerin, dikkat düzeyleri de yüksektir.

5.2.10. Okul öncesindeki görsel algı düzeyi ile yazı yazma gelişimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre; görsel algı düzeyi yüksek olan bireylerin yazı yazma gelişimleri de yüksektir.

5.2.11. Okul öncesindeki görsel algı ile fonolojik farkındalık düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre; görsel algı düzeyi yüksek olan bireylerin, fonolojik farkındalıkları da yüksektir.

5.2.12. Okul öncesindeki görsel algı düzeyi ile hızlı otomatik isimlendirme süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5.2.13. Okul öncesindeki yazı yazma gelişimi ile fonolojik farkındalık düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre; yazı yazma gelişimi yüksek olan bireylerin, fonolojik farkındalık düzeyleri de yüksektir.

5.2.14. Okul öncesindeki fonolojik farkındalık ile hızlı otomatik isimlendirme süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5.2.15. Birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyinin okul öncesi dönemdeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçlarına göre; okuduğunu anlamaya ait toplam varyansın yaklaşık %17'lik kısmı bu beş farklı bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Bu değişkenler içerisinde fonolojik farkındalık okuduğunu anlama üzerinde etkili ve önemli bir yordayıcıdır.

5.2.16. Birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyi ile okul öncesindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi ve fonolojik farkındalık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken; okuduğunu anlama düzeyinin hızlı otomatik isimlendirme ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5.2.17. Birinci sınıftaki okuma hızı ile birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre; birinci sınıfta okuma hızı yüksek olan bireylerin okuduğunu anlama düzeyleri de yüksektir.

5.2.18. Birinci sınıftaki doğru okuma başarısı ile birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre; doğru okuma başarısı yüksek olan bireylerin okuduğunu anlama düzeyleri de yüksektir.

5.2.19. Birinci sınıftaki yazma başarısının okul öncesindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçlarına göre; yazma başarısına ait toplam varyansın yaklaşık %21'i bu beş farklı bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Bu değişkenlerden yazı yazma gelişimi, görsel algı ve fonolojik farkındalık yazma başarısı üzerinde etkili ve önemli yordayıcılardır. Bu değişkenler arasında ise yazma başarısının en iyi yordayıcısı yazı yazma gelişimi faktörüdür.

5.2.20. Birinci sınıftaki yazma başarısı ile okul öncesindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi ve fonolojik farkındalık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken; yazma başarısının hızlı otomatik isimlendirme ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5.2.21. Birinci sınıftaki okuma hızı ile birinci sınıftaki yazma başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre; okuma hızı yüksek olan bireylerin yazma başarıları da yüksektir.

5.2.22. Birinci sınıftaki doğru okuma başarısı ile birinci sınıftaki yazma başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre; doğru okuma başarısı yüksek olan bireylerin yazma başarıları da yüksektir.

5.2.23. Birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeyi ile birinci sınıftaki yazma başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre; okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan bireylerin yazma başarıları da yüksektir.

5.3. Öneriler

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmeleri, birinci sınıftaki okuma hızlarını; fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmeleri, birinci sınıftaki doğru okuma başarılarını; fonolojik farkındalıkları birinci sınıftaki okuduğunu anlama düzeylerini; yazı yazma gelişimi, görsel algı ve fonolojik farkındalıkları, birinci sınıftaki yazma başarılarını önemli derecede yordamıştır. Bu durum, okul öncesindeki bireylerin sahip olduğu becerilerin ve bu süreçte verilecek olan eğitimin; ilkokula başlangıç sürecindeki etkisini ve önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirmenin, birinci sınıftaki okuma ve yazma başarısına yapacağı katkılar göz önünde bulundurularak; *okul öncesi dönemden başlayarak bu becerilerin bireylere öncelikli olarak kazandırılması ve geliştirilmesi gerektiği* düşünülmektedir.

5.3.1. Öğrencilerin görsel algı düzeylerinin gelişimine yönelik olarak; erken yaşlardan itibaren bireylere el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum ve mekânsal ilişkileri içeren görsel algı çalışmaları yaptırılabilir. Bireyler sık sık görsel uyaranlara maruz bırakılabilir. Bunlarla birlikte okul öncesi

öğretim programı ve materyallerinde görsel becerileri harekete geçirecek etkinliklerin sayısı artırılabilir. Görsel duyuyu aktif kılacak mekân tasarımları gerçekleştirilebilir. Bunun yanı çocuklar, ilk yıllardan itibaren görsel algıyı geliştirmeye yönelik oyuncaklarla buluşturulabilir. Ailelerin, çocukların görsel gelişimini destekleyici bir faktör konumuna gelebilmeleri için eğitimlerle bilinçlendirilmeleri sağlanabilir.

Geliştirilebilen ve öğretilebilen bir beceri olan fonolojik farkındalık becerisinin gelişimi için uyaklı şiir, çocuk şarkıları, tekerlemeler ve uyaklı sözcükler içeren çocuk kitaplarından faydalanılabilir. Cümleleri sözcüklere, sözcükleri hecelere ve seslere ayırma çalışmaları çocuk oyunlarıyla ilişkilendirilerek eğitsel oyunlar oluşturulabilir. Ebeveynlerin fonolojik farkındalık kavramına hâkim olmaları, bu beceriyi geliştirmek için neler yapılabileceğinin farkında olmaları için farkındalık seminerleri düzenlenebilir.

Öğrencilerin yazı yazma gelişimlerini desteklemek amacıyla; okul öncesi kurumları bünyesindeki ince kas gelişimi destekleyici kalem tutma, kalemi kontrol edebilme, makas kullanabilme, çizgileri takip edebilme ve birleştirebilme becerilerine yönelik faaliyetleri zenginleştirilebilir. Çocukların kullanabileceği, onları yazmaya yönlendirici yazı yazma köşeleri oluşturulabilir.

Öğrencilerin hızlı otomatik isimlendirme becerisini geliştirmeye yönelik olarak; bilişsel alt yapıdaki genel işlem hızını artıracak, zihinsel işlemi aktif hale getirecek çocuk oyunları tasarlanarak çocuklarla oynanabilir. Ayrıca çocukların, beyin gelişimlerinin desteklenebilmesi amacıyla en az bir enstrüman aleti çalmaları yönünde teşvik edilebilir.

5.3.2. Öğrencilerin birinci sınıftaki okuma hızları, doğru okuma başarıları, okuduğunu anlama düzeyleri ve yazma başarılarının birbirleriyle önemli derecede ilişkili beceriler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, birinci sınıftaki ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinin verimli ve sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi bakımından önem arz etmektedir. İlkokul birinci sınıfta bireylere kazandırılan okuma-yazma becerileri öğretimi, birbirini desteklemesi bakımından eşzamanlı olarak yürütülmeye devam edilmelidir. Bu doğrultuda doğru okuma ve kelime tanıma çalışmalarından başlanarak ve bu sürece paralel olarak okutulan hece, kelime, cümle ve metinleri

yazma çalışmalarına önem verilmelidir. Okutulan metinler aracılığıyla okuduğunu anlama etkinliklerinin niceliği ve niteliği artırılabilir. Öğrencilerin metinlerden anladıklarını yazılı olarak ifade etmeleri beklenebilir. Okutulan her şeyin yazdırılması, yazdırılan her şeyin okutulması bu sürecin akışını destekleyecektir.

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki becerileri arasında da önemli düzeyde bulunan bazı ilişkiler, bu becerilerin birbirleriyle paralel olarak ilerlediğine işaret etmektedir. Her bir becerinin gelişimine verilecek desteğin, bir diğerine yapacağı katkı göz önünde bulundurularak etkinlik ve faaliyetler sürdürülebilir.

Yapılacak yeni araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Çalışmaya katılımcıların aileleri de dâhil edilebilir. Aileler, aile okuryazarlıkları bakımından sınıflandırılarak öğrencilerin okuma ve yazma başarıları değerlendirilebilir. Bu şekilde çalışmaya yeni bir boyut getirilebilir.

Çalışma kapsamındaki katılımcılar; okul olgunlukları, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet vb. değişkenler bakımından sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırma doğrultusunda öğrencilerin okuma ve yazma başarıları değerlendirilerek yeni bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme becerilerinin; üst kademe ve sınıf düzeylerindeki okuma ve yazma başarısını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla daha geniş bir çalışma grubuna ulaşılarak boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Birinci sınıftaki okuma hızı, doğru okuma ve yazma başarısı üzerinde yordayıcı değişken olarak ele alınan değişkenleri etkileyen faktörler araştırılabilir.

Dikkat, görsel algı, hızlı otomatik isimlendirme, fonolojik farkındalık ve yazı yazma gelişimlerini destekleyici programların, okuma ve yazma başarısı üzerindeki etkisi deneysel desen çerçevesinde incelenebilir.

Çalışma grubu özel gereksinimi olan ya da üstün yeteneğe sahip olan çocuklarla oluşturularak; özel gereksinimi olan ya da üstün yetenekli çocukların okuma, okuduğunu anlama ve yazma başarısını etkileyen faktörler tespit edilebilir.

Öğrencilerin birinci sınıftaki ilk okuma ve yazma öğretiminin tamamlandığı zamanda dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme becerilerine yönelik ölçümler tekrarlanabilir. Böylece kazanılan okuma-yazma becerisinin, bu becerilerin gelişimi üzerinde etkili olup olmadığı araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Abdulkarim, S. O. (2003). *Journey to literacy: a case study of one kindergarten teacher's approach to early literacy ınstruction*. Doctoral Dissertation. Clemson University. Umı Number: 3098288.

Acarlar, F., Ege, P., Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 17 (50),* 63-73.

Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi, 146,* 37-48.

Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma ve öğretimi* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. ve Yıldız, M. (Ed.) (2018). *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Allor, J. H. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly, 25,* 47-57.

Anderson, W. L. (1989). Attention, tast and tim. *The Effective Teacher: Study Guides and Reading* (Edited by L. W. Anderson). New York: McGraw-Hill Book Company.

Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science, 14 (5),* 255-259.

Arı, A. N. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının görsel algılama davranışları ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arık, İ. ve Ayçiçeği, A. (1990). Yaş ve zaman değişkenlerinin dikkat gerektiren görevlere etkisi. *Studies in Psychology, 18,* 51-60. (Web: https://dergipark.org.tr/iupcd/issue/9415/117882 ET: 16.07.2019).

Arıkök, İ. (2001). *Beş-altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Wright, J. A. (1976). *Relation of visual and motor perception to reading achievement among children with one year of study in school.* Doctoral Dissertation. Ohio State University.

Arnheim R. (2012). *Görsel düşünme.* İstanbul: Metis Yayınları.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. ve Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş* (Çev. M. Atakay). İstanbul: Sosyal.

Aunola, K., Niemi, P., Nurmi, J. E. (2008). Letter knowledge predicts grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction, 18(6),* 548-564(Web:https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475207001375?v ia%3Dihub ET: 21.02.2019).

Aydın, A. (1999) *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.

Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (3.Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.

Ayvaz Sivri, D. (2016). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri ile Görsel Algı Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Aysev, A., Erden, G., Kurdoğlu, F. (1998). *Özgül öğrenme güçlüğü anneler babalar için el kitabı.* Ankara: Lazer Ofset Basımevi.

Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: a longitudinal study. Reading and Writing, 23(5), 539-568. doi:10.1007/s11145-009-9173-y

Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. Journal of Educational Psychology,103 (1), 169-189. doi:10.1037/a0021671

Babbie, E. (2004). The practice of social research. 10 th ed., Thomson, Wadsworth. (Web:http://ccftp.scu.edu.cn/Download/e6e50387-38f2-4309-af84-f4ceeefa5baa.pdf ET: 30.04.2020).

Bakır, H. ve Babür, N. (1-3 Ekim, 2009). *Türkçe hızlı otomatik isimlendirme (HOTI) testleri'nin geliştirilmesi ve ön bulgular,* Bildiri, 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Konferansı. Selçuk, İzmir.

Bakır, H. ve Babür, N. (2018). Hızlı otomatik isimlendirme testi'nin Türkçe'ye uyarlanması. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 35 (2), 35-50.

Bademci, D. (2016). 66-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**.** Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bakır, F. H. (2007). Development of the rapid automatized naming tests (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi.

Baş, Ö., Nergiz, K. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerisi ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 7, Sayı 1, s.230-243.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(4), 2277-2290.

Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baştuğ, M., Demirtaş, G. (2019). İlk Okuma ve Yazma Öğretimi El Kitabı. 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Bay, D. N. (2008). *Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bay, N. D. ve Şimşek, Ö. (2012). Okul öncesi eğitim programında okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri hazırlama. F. Alisinanoğlu (Editör). İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları. Ankara. Maya Akademi, ss. 209-240.

Berry, R. S. (2000). *Children's environmental print reability, validity and realtionship to early reading.* Unpublished doctoral thesis, Univeristy of North Carolina, North Carolina, USA.

Beyoğlu, A. (2015). Sanat Eğitiminde Algı, Görsel Algı Ve Yanılsama: Vıctor Vasarely'nin Çalışmaları Üzerine Bir İnceleme. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, cilt 17, s.1 (333-348).

Brown, G. T., Rodger, S., Davis, A. (2003). Test of visual perceptual skills-revised: An overview and critique. Scandinavian Journal of Occupational Therapy. 10, 3-15.

Brown, T. (2008). Factor structure of the test visual perception skills-revised (TVPS-R). Hong Kong Journal of Occupational Theraphy, 18 (1), p.1-11.

Cammann, R., Spiel, G. (1991). Neurophysiologische grudlagen von aufmerksamkeits- und konzentrationsleistungen. In. H. Barchmann, W. Kinze & N. Roth (Eds.), Aufmerksamkeit und konzentration im kindesalter: interdisziplinaere aspekt (pp. 11-26). Verlag Gesundheit, Berlin.

Cook, K. L. (1992). *The effect of an intervention program on writing readiness as measured by the develomental test of visual motor integration.* Unpublished master thesis. Texas: Texas Women's University.

Corbetta, M. (1998). Frontopariatal cortical networks for directing attention and the eye to visual locations: identical, independenta or overlapping neural systems. Proc. Natl. Acad. Sci. USA. 95.831-8.

Çelenk, S. (2005). *Çağdaş Öğretim Yaklaşımları Işığında, İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Alan Öğretimi, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Çukur, D. ve Delice. E. G. (2011). Erken çocukluk döneminde görsel algı gelişimine uygun mekân tasarımı. Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırmalar Dergisi, 7(24), 25-45.

Davidson, M., Jenkins, J.R. (1994). Effects of Phonemic Processes on Word Reading and Spelling, *Journal of Educational Research*, 87 (3) 148-157.

Decker, S. L. ve Carboni, J. A. (2011). Rapid Automatic Naming. J. S. Kreutzer, J. DeLuca ve B. Caplan (Ed.), Encyclopedia of Clinical Neuropsychology içinde (s. 2112-2113). New York, NY: Springer New York (Web: https://www.springer.com/gp/book/9780387799476 ET:10.05.2020).

Demirtan, Ç. P. (2017). Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. (Web: http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32262/ ET: 22.07.2019).

Denton, C. A., Hasbrouck, J. E., Weaver, L. R. ve Rıccıo, C. A. (2000). What do we know about phonologıcal awareness ın Spanısh? *Reading Psychology*, *21*, 335– 352.

Diamond, K. E., Gerde, H. K. ve Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in head start: relations between growth in children's writing and understanding of letters. Early Childhood Research Quarterly, 23, 467–478.

Dönmez, N. B., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşçü, Ş. (1981). Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri, Ya-Pa, 1981, 3. Baskı, İstanbul.

Duran, E. (2009). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Duru, H. (2008). Gelişimsel Görsel Algı Testi-2'nin 6 Yaş Çocukları İçin Güvenirlik ve Geçerlik Ön Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Egmon, B. (2008). The effect of fluency on reading comprehension. Unpublished Doctoral Dissertation. Houston Unıversity.

Eliason, C., Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum.* (7th ed.) New Jersey: Merril Prentice Hall.

Etker, G. (1977). Beş-Altı Yaş Okul Öncesi Çocuklarda Visio Motor Eğitiminin Visio Motor Gelişim Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Ettrich, C. (1998) Konzentrations-trainings- program für kinder. Gottingen: Vandenhoeck and Rubrecht

Ferah, A. (1996). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Görsel Algılama ve Zekânın Yeri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ferah, A. (2007). Türkçe İlk okuma Yazmayı Öğrenme, 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Fletcher, E. B. (1997). *The relationship between visual – motor development and handwriting in kindergarten children*. Unpublished master thesis. Bufallo: Bufallo University.

Flett, A., Conderman G. (2002). Promote phonemic awareness. *Intervention in School and Clinic, 37* (4), 242-245.

Fowler, F.J. (2009). Survey Research Methods (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education. (6. Baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.

Frost, R. (2006). Becoming literate in Hebrew: The grain size hypothesis and Semitic orthographic systems. *Developmental Science, 9,* 439–440. doi:10.1111/j.1467-7687.2006.00523.x

Frostıg, M., Whittlesey, J.R., Lefever, W. (1966). Administratıon And Scorıng Manual For The Marıanne Frostıg Developmental Test Of Vısual Perceptıon. Palo Alto, Calif: Consultıng Psychologısts Press.

Frostig, M. (1964). Developmental Test of Visual Perception. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Frostig, M. & Maslow, P. (1973). Learning Problems in the classroom. Newyork, and London: A Subsidiary of Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.

Gaddes, W. H., Edgell, D. (1994). Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach. New York: Springer-Verlag.

Genç A., A. Sipahioğlu (1990). Görsel Algılama Sanatta Yaratıcı Süreç, Sergi Yayınevi, İzmir.

Georgiou, G, K., Aro, M., Liao, C., Parilla, R. (2016). Modeling the relationship between rapid automatized naming and literacy skills across languages

varying in orthographic consistency. *Journal of Experimental Child Psychology, 143,* 48-64.

Georgiou, G. K., Das, J. P. ve Hayward D. V. (2008). Comparing The Contribution Of Two Tests Of Working Memory To Reading İn Relation To Phonological Awareness And Rapid Naming Speed. Journal of Research in Reading, 31 (3), 302-318.

Gombrich, E. H. (1992). Sanat ve Yanılsama. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Göçer, A. (2016). Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Gözüm, A. ve Kandır, A. (2018). Frankfurter Konsantrasyon Testi'nin Beş Yaşındaki Çocuklar İçin (Frankfurter Testi için Funjahrıge Konzentratıon- FTF-K) güvenirlik çalışması. (Web: http://www.pegemindeks.net/index.php/Pati/article/view/3379/pdf ET: 08.03.2019)

Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. and Dunn L. (2008). *Literacy for Young Children.* London: Corwn Press.

Güldenoğlu, B., Kargın, T., Ergül, C. (2016). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma. İlköğretim Online, 15(1), 251-272 (Web: http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1227/1083 ET:02.09.2019).

Güldenoğlu, B., Kargin, T., Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işlemleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 12(4), 2807-2828.

Güllü, E. (2012). Çocuklarda Dikkat Eksikliği. İstanbul: Hayat Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hammill, Donal. D., Nils A. P. ve Judith K. V. (1993). Developmental Test of Visual Perception-2nd Ed.: Examiner's Manual, Texas: Pro-Ed. Pub.

Hempenstall, K. (2003). Phonemic awareness: what does it mean? (Web: https://web.archive.org/web/20070226224554/http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Phonemic_awareness ET: 01.07.2019).

Irak, M. ve Karakaş, S. (2002). Yüksek ve düşük dikkat performansı gösteren bireylerin olay-ilişkili potansiyel ve gamma tepkileri. Klinik Psikiyatri, 5, 169176.

İnceoğlu, M. (2004). Tutum-Algı İletişim. Ankara: Elips Kitap.

James, W. (1983). The principles of psychology. New York: Dover Publications.

Kail, R., Hall, L. K. (1994). Speed of processing, naming speed, and reading. *Developmental Psychology,* 30(6), 949–954.

Kalkan, A. Arslan, M. (2015). Okul öncesi dönemine yönelik görsel algılama ölçeği'nin (gaö) geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2015, 11(4), s.1369-1391. (Web: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63511 ET:10.03.2019).

Karadağ, Ö., Keskin, H.K., Arı, G. (2019). Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Okuduğunu Anlama İlişkisinde Okuma Becerisinin Aracılık Etkisi. Eğitim ve Bilim, c. 44, s. 197 353-366.

Karaduman, B. D. (2004). Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karahan, İ. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme sürecindeki dikkat toplama stratejileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karakelle, S. (1998). İlkokuma Becerisinin Kazanılmasını Etkileyen Bilişsel Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karaman, G. (2013). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kayhan, E. Ö. (2010). İlköğretim Birinci Kademe Çocuklarında Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi, Görsel Algı ve Kısa Süreli Bellek Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Uygulamalı Psikoloji Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaymak, S. (1995). Yuvaya giden beş yaşındaki çocuklarla dikkat toplama çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaymak, S. (2003). Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine etkisi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Kenneth, K. (1982). Meta-Analysis of the Relationship Between Visual Perceptual Skills and Reading Achievement, Journal of Learning Disabilities, Cilt 15, Sayı 1, s. 42.

Kerns, K. A., & Mateer, C. A. (1996). Walking and chewing gum: The Impact of Attentional Capacity on Everyday Activities. Delray Beach, FL: Gr/St. Lucie Press.(Web: https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/reference/ReferencesP apers.aspx?ReferenceID=1776414 20.08.2019).

Keskin, H. K., Baştuğ, M. (2013). Okuma Çalışmalarında Tanılama ve Yönlendirme: Program-Tabanlı Ölçmenin Uygulaması. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1, 264-273. (Web:http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/ File/28a._kagan_keskin.pdf ET: 03.01.2020).

Kılıç, G. (2004). Ailesiyle Birlikte Yaşayan ve Çocuk Yuvasında Kalan Çocukların Görsel Algılama Davranışı ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Kılıç, Ş. (2018). Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Hazırlığa İlişkin Uygulamaları İle Çocukların Sözcük-Yazı Farkındalığı Becerileri Arasındaki İlişkinin

İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Kim, D., Park, Y. Ve Lombardino, L. J. (2015). Rapid automatized namig, word-level reading and fluency in first-grade Korean readers at risk for reading difficulties. *Asia Pacific Education Review*, 16 (3), 447-459. doi:10.1007/s12564-015-9385-6

Kirby, J. R., Parrila, R. K., Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, *95*(3), 453-464. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.453

Klauda, S. L., Guthrie, J.T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*,100 (2), 310–321.

Kolb, B. & Windshaw, I. Q. (1996). Attention, Imagery and Consciosness. In: Fundementals of Human Neuropsychology, W.H. Freeman and Company. New York. 4. Edition

Konrad, J. (1984). Das Konzentratıonsschwache Kind. Bamberg.

Korkmaz, B. (2000). Pediatrik davranış nörolojisi. İstanbul Üniversitesi Dergisi, 5(4267), 3-14.

Korkmazlar, Ü. (1992). 6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kula, E. (2018). Dikkat Becerisi Geliştirmeye Dayalı Programın Dikkat Eksikliği Olan İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Kuşçu, Ö. (2010). Orff-Schulwerk Yaklaşımı İle Yapılan Müzik Etkinliklerinin Okulöncesi Dönemdeki Çocuklarının Dikkat Becerilerine Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Landis, J. R., Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. Biometrics 33, 363-374.

Laure Kaiser, M., Jean-Michel, A. ve Pierre-André, D. (2009). Relationship Between Visual-Motor Integration, Eye-Hand Coordination and Quality of Handwriting. Journal of Occupational Therapy, Schools&Early Intervention, Cilt 2, Sayı 2, s. 87-95.

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, 2 (2), 139-156.

Levesque, K. C., Keiffer, M. J., Deacon, S. H. (2018). Inferring Meaning From Meaningful Parts: The Contributions of Morphological Skills to the Development of Children's Reading Comprehension. Readıng Research Quartely, 54 (1), 63-80.

Levine, M. D. (1998). Developmental Variation and Learning Disorders. Second Edition. Cambridge, MA: Educators Publishing Services, Inc.

Levine, M. D. (2002). Educational Care: A System for Understanding and Helping Children with Learning Problems at Home and in School. Second Edition. Cambridge, MA: Educators Publishing Services, Inc.

Levine, M. D. (1990) Keeping A Head In School: A Student's Book About Learning Abilities and Learning Disorders. Cambridge, MA: Educators Publishing.

Li, J. J., Cutting, L. E., Ryan, M., Zilioli, M., Denckla, M. B., & Mahone, E. M. (2009). Response variability in rapid automatized naming predicts reading comprehension. Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 31(7), 877-888. https://doi.org/10.1080/13803390802646973

Lin, Z., Siriyothin, P. (2008). Effects of reading tasks on reading comprehension of Chinese EFL students: A pilot study, US-China Foreign Language, 6(5),12-19.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., ve Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latentvariable longitudinal study. Development Psychology, 36 (5), 596-613.

Mangır, M., Çağatay, N., Aral, N. (1990). Anaokuluna ve Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Görsel Algılama ve Zekâ İlişkisinin İncelenmesi.

Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları: 1171, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler: 643, Ankara.

Martins, C. Ve 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, 8 (1), 27-52.

Matera, C. (2008). Effects of writing instruction on head start english learners at risk for reading difficulties. Unpublished doctoral thesis. California: University of California.

Mayer, K. (2007). Emergent knowledge about writing. *Young Children. 62* (1), 34-40.

MEB, (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB, (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Meb Basımevi, Ankara.

MEB. (2016). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Okul Öncesi Eğitimi Öğretim Programı. Ankara. (Web:http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Okul%20%C3%96ncesi%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf ET: 29.09.2019).

Mellard, D. F., Woods, K., & Fall, E. (2011). Assesment and Instructıon of Oral Readıng Fluency Among Adults With Low Literacy. Adult Basıc Educatıon and Literacy Journal, 5(1) 3-14.

Metin, Ş. ve Aral, N. (2012). Motor beceriden bağımsız görsel algı testi-3: Geçerlik güvenirlik çalışması. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4 (2). 57-72.

Morgan, T. C. (1995). Psikolojiye Giriş. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. Çeviren: Hüsnü Arıcı ve diğerleri. Ankara: Meteksan A.Ş.

Morrow, L. M. (2007). *Developing Literacy in Preschool*. New York: The Guilford Press.

Nelson, D. (2003). Relationships among reading, writing, and comprehension skills of intermediate elementary school. Unpublished Doctoral Dissertation. Maryland University.

Njiokiktjien, C. (1988) Paediatric Behavioural Neurology. Amsterdam Suyi Publications, Volume 1.

Norton, E. S. ve Wolf, M. (2012). Rapid Automatized Naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. Annual Review of Psychology, 63(1), 427-452. Doi:10.1146/annurev-psych-120710-100431.

Nutbrown, C. (1994). *Threads Of Thinking*. Paul Chapman Publıshıng Ltd.: Liverpool.

Oktay, A. (2002). Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem. (4. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.

Oktay, A. (2010). (ed.) İlköğretime hazırlık ve hazırlık programları. İlköğretime Hazır Oluş ve Hazır Oluşu Etkileyen Temel Faktörler. (1. Baskı). İstanbul: Pegem A Akademi.

Öz, M. F. (1999). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, Y. (2003). Gelişim ve öğrenme psikolojisi (4. Baskı). Trabzon: Akademi Yayınevi.

Özdoğan, B. (1999). Seminer Ders Notları. Ankara Üniversitesi, EBF, Ankara.

Öztürk, Ö. (2008). Hiperaktif çocukların (7-12 yaş) sorunlarının çözümlenmesinde ve akademik başarısında aile tutumlarının etkisinin araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Palmer, S. And Bayley, R. (2008). Foundations of literacy. London: Continuum International Publishing Grup.

Peacock, B. (2003). Pay Attention Ergonomics in Design, 11 (4), 4-27.

Pierce, B. L. (2003). The great debate continued: does daily writting in kindergarten lead to invented spelling and reading? Unpublished doctoral thesis Texas: The University of North Texas.

Pullen, P.C., and Justice L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic, 39*; 87- 98.

Raatz, U., Möhling, R. (1971). Frankfurter Tests für Fünfjahrige-Konzentration (FTF-K). Weinheim: Beltz.

Ranklin, N., Cardoso-Martins, C., Grigorenko EL. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. Scientific Studies of Reading, 18 (6): 395-414.

Ranweiller, L.W. (2004). *Preschool readers and writters early literacy for strategies.* Michigan: High Scope Press.

Rapp, G. (1982) Aufmerksamkeit und konzentration: Erklaerungsmodelle störungen handlungsmöglichkeiten. Klinkhart: Bad Heilbrunn/Obb.

Rasinski, T.V. (2004). Assessing reading fluency. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.

Ratey, J. J. (2001). A User's Guide to the Brain. New York: Pantheon Books.

Reinartz, A., Reinartz, E. (1975). Wahrnehmun Gstraining (Won Frostig, M., David Horne, B.A. und Ann-Marie Miler, M.A.) Dortmund: An Weisung self.

Report of the National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Report of the National Reading Panel. (2008). A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. (Web: https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf ET: 21.04.2020)

Richardson, K. M. (1981). The Relationship Of Selected Visual Perception Abilities to the Reading Achievement of First Grade Students. Doctoral Dissertation, Temple University.

Robinson, M. V. (2005). Examining the relationship between vocabulary knowledge, oral readin fluency, and reading comprehension. Unpublished Doctoral Dissertation. Oregon University.

Rose, D. S. ve diğ. (2000), Imagery Based Learning: Improved Elementary Students Reading Comprehension With Drama Techniques, The Journal Of Educational Research, September /October Volume 94, No:1, Berkeley.

Ryan, B. J. (2003). Çocuğum okula başlıyor. (çev. M. İzmirli). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Sağol, U. (1998). Down Sendromlu Çocukların Görsel Algı Gelişimine Frostıg Görsel Algı Eğitimi Programının Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Savage, R. ve Frederickson, N. (2005). Evidence of a highly specific relationship between rapid automatic naming of digits and text-reading speed. Brain and Language, 93, 152-159. doi:10.1016/j.bandl.2004.09.005

Sayar, F. ve Turan, F. (2012). Okuma Gelişiminde Üst Dil Farkındalığı, Ses bilgisel Süreçler ve Bellek Süreçlerinin Etkisi: Kısa Süreli Bellek ve Çalışma Belleği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13 (2), 49- 64.

Schiff, R., Schwartz, S., Nagar, R. (2011). Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. Annual of Dyslexia, 61,44–63.

Senemoğlu, N. (2002). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, Ankara.

Sevinç, M. (2003). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sohlberg, M. M., Mateer, C. A. (1987). Effectiveness of an Attention Training Program. Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 9, 117-130.

Sökmen, S. (1994). 5 Yaş Algı Gelişimi Frostig Görsel Algı Testi Güvenirlik Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Suğur, N. vd. (2009), Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri, Anadolu Üniversitesi Yay. (s.159)

Şimşek, Ö. (2011). 60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Gazi Üniversitesi.

TDK, (2014). Türk Dil Kurumu sözlüğü.

Temple, C., Ogle, D., Crawford, A., and Freppon, P. (2005). *All children read teaching for literacy in today's diverse classrooms.* USA: Pearson Education.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education,* 25(4), 252-61.

Torgesen, J. K., ve Wagner, R. K. (1998). Alternative diagnostic approches for specific developmental reading disabilities. *Learning Diabilities Research and Practice, 13,* 220-232.

Torgesen, J. K., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Burgess, S., Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatized naming ability to growth of word-reading skills in second- to fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading,* 1 (2), 161–185.

Tsai, Chia-Liang, Peter H. Wilson ve Sheng K. Wu (2008). Role of Visual-Perceptual Skills (Non-Motor) in Children with Developmental Coordination Disorder, Human Movement Science, Sayı 27, s. 649-664.

Tsotsos, J. K et.al. (1995) Modeling visual attention via selective tuning, Arti. Intell. 78.

Tuğluk, İ., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H.İ. ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,17, 72-81.

Turan, D. (2006). Alt Sosyo-ekonomik Düzeyde Anasınıfına Devam Eden ve Etmeyen 60-71 Ay Çocuklarında Görsel Algılama Davranışının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Turan, F., Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8(1),* 265-284.

Üstün, E. (2007). Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Van Zomeren, A. H., Brouwer, W. H. (1994). Clinical neuropsychology of attention. New York, NY: Oxford University Press.

Wagemans, J. ve Yaşlı, J. H. ve Kubovy, M. ve Palmer, S. E. ve Peterson, M. A. ve Singh, M. ve Heydt, R. M. (2012). A Century of gestalt psychology in visual perception ı. perceptual grouping and figure-ground organization.

Wang, Y., Yin, L., McBride, C. (2015). Unique predictors of early reading and writing: A one- year longitudinal study of chinese kindergartens. Early Childhood Research Quarterly, 32, 51-59.

Whirtley, M. J., Acar, V. N. (1998). Çocukla İletişim. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 3120.

Wolf, M. ve Denckla, M. B. (2005). RAN/RAS: Rapid automatized naming and rapid alternating stimulus tests. Austin, Texas: PRO-ED.

Wolff, U. (2014). RAN as a predictor of reading skills, and vice versa: Results from a randomised reading intervention. Annals of Dyslexia, 64(2), 151-165. doi:10.1007/s11881-014-0091-6

Wortham, S. C. (2005). *Early childhood curriculum.* New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson Merill Prentice Hall.

Yangın, B. Erdoğan, T. ve Erdoğan, Ö. (2010). Yangın-Erdoğan-Erdoğan fonolojik farkındalık ölçeği I. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 971-977.

Yaycı, L. (2007). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, İstanbul.

Yıldız, M. ve Çetinkaya, E. (2017). The relationship between good readers attention, reading fluency and reading comprehension. Universal Journal of Educational Research, 5(3), 366-371.

Yost, L. W., Judi, L. (2001). The relationship between performance on the developmental test of visual perception and handwriting ability. Journal of Education. 101,7577.

Young-Suk, K., Richard, W., Danielle, L. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. Journal of Experimental Child Psychology, 113 (1), 93-111.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad Soyad: Elife Nur SAYDAM

Doğum Tarihi: 21.02.1996

Doğum Yeri: Adana

İletişim Bilgileri

Adres: Zuhuratbaba Mah. Zuhuratbaba Cad. Uğurlu Konak Apt. No:3 D.11 Bakırköy/İSTANBUL

Telefon: 0535 220 53 49

E-posta: elifenursaydam@sakarya.edu.tr

Eğitim Bilgileri

- 2018-2020 / İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa / Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

(**Tez Çalışması:** Birinci Sınıfta Okuma-Yazma Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi)

- 2014-2018 / İstanbul Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı (Yüksek Onur Öğrencisi) - Mezuniyet AGNO: 3.69/4.00

- 2010-2014 / Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesi - Diploma Notu: 83.93

Mesleki Deneyim

- Araştırma Görevlisi / Şubat 2020- Devam Ediyor
  Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
  Temel Eğitim Bölümü
  Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Uluslararası Sempozyumda Sunulmuş ve Tam Metin Kitabında Yayınlanmış Bildiriler

- Baştuğ, M. ve Saydam, E. N. (2019). Fonolojik Farkındalık Üzerine İlişkisel Bir Araştırma: Görsel Algı, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Dikkat. 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, 16-20 Ekim 2019, Antalya (s.103-108).