



Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

*Dilşat UZUNOĞLU**

*Seçkin GÖK***

*Kasım YILDIRIM****

Öz

Alanyazında okuma ve okuduğunu anlama konusunda yapılan pek çok çalışma mevcuttur. Yapılan çalışmalara rağmen okuma ve okuduğunu anlamada birtakım sorunların devam ettiği görülmektedir. Bu nedenle konuya farklı bir açıdan bakmanın yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu noktada kelime tanıma becerisine dikkat çekilmiştir. Kelime tanıma becerisi kısaca kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde okuma olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde okuyabilen öğrencilerin ise okuma ve okuduğunu anlamada iyi düzeyde olacağı söylenebilir. Buradan hareketle kelime tanıma becerisinin okuma becerisinde oldukça önemli olduğu görülmektedir. Fakat buna rağmen bu becerinin ihmal edilen becerilerden biri olduğu söylenebilir. Bu becerinin ihmal edilmesinin sebebinin ise beceri hakkındaki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı okuma becerisinde önemli bir yere sahip olan kelime tanımayı kapsamlı bir şekilde ele almaktır. Böylelikle okuma becerisine kelime tanıma boyutundan bakabilme adına araştırmacılara ve öğretmenlere bir bakış açısı sunmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada kelime tanıma, kavramın ne olduğu, gelişimsel teorileri, etkilendiği unsurlar, iyi okuyucuların okuma süreçlerinin analizindeki yeri, farklı ortografilere yansımaları, disleksi tanısı koyulan bireylerdeki önemi, bu beceriyi geliştirme ve değerlendirme başlıkları altında ilgili literatür çerçevesinde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kelime tanıma, okuduğunu anlama, iyi okuyucu

Importance of Word Recognition

Abstract

There are many studies in the literature on reading and reading comprehension. However, despite the studies, it shows that experiencing some problems in reading and reading comprehension requires looking at the subject from a different dimension. At this point, attention is drawn to word recognition skills. Word recognition skill can be briefly defined as reading words accurately and quickly. Therefore, it can be said that students who can read the words correctly and quickly will be at a good level in reading and reading comprehension. From this point of view, it is seen that word recognition skill is very important in reading skill. However, it can be said that this skill is one of the neglected skills. It is thought that the reason for neglecting this skill is due to the lack of knowledge about the skill. From this point of view, the aim of this study is to comprehensively discuss word recognition, which has an important place in reading skills. Thus, it is aimed to present a perspective to researchers and classroom teachers in order to look at reading skill from the dimension of word recognition. For this purpose, word recognition, what the concept is,

* Doktora öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi, Muğla, dilsatuzunoglu@gmail.com, ORCID:orcid.org/0000-0003-2591-3159.

** Uzman, Sınıf Öğretmeni, MEB, Şehit İlhan Apaydın İlkokulu, Aydın, seckinok@posta.mu.edu.tr, ORCID:orcid.org/0000-0001-6095-9828

*** Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla, kasimyildirim@mu.edu.tr, ORCID:orcid.org/0000-0003-1406-709X

developmental theories, the factors that affect it, its place in the analysis of reading processes of good readers, its reflection on different orthographies, its importance in individuals diagnosed with dyslexia, are presented within the framework of the relevant literature under the headings of developing and evaluating this skill.

Keywords: Word recognition, reading comprehension, proficient reader

Giriş

Bilişsel ve dilsel anlamda bir yetersizliği olmayan öğrencilerin herhangi bir dil becerisi sorunu yaşamayacağı beklenmektedir. Fakat beklenenin aksine bilişsel ve dilsel yönden yetersizliği olmayan öğrencilerin de pek çok dil becerisinin kazanımında sorun yaşayabildiği gözlemlenmektedir. Bu noktada bu sorunların altında yatan sebepleri ortaya çıkarmanın önemli olduğu söylenebilir. Gough ve Hillinger (1980) tüm bilişsel ve dilsel yeteneklere rağmen okumanın önündeki dil kusurunun kelime tanıma olduğunu belirtmektedirler. Bu doğrultuda kelime tanıma becerisine odaklanmanın dil kusurlarını giderebilme noktasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kelime Tanıma Kavramı

Okumanın anlam kurma amacından hareketle tek başına bir anlam taşıma görevi olan kelimelerin, oldukça önemli dil birimleri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kelimeleri tanıma ve bunu bir beceri haline getirme okuma sürecinde önem arz etmektedir. Nitekim iyi bir okuyucunun ayırt edici özelliklerinden birinin kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde okuma olduğu vurgulanmaktadır (Stanovich, 1980). Kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde okuma ise kelime tanıma becerisi olarak adlandırılmaktadır.

Ehri (2005) kelime tanımanın otomatik olarak gerçekleştiğine vurgu yapmaktadır. Nitekim otomatikleşme ve kelime tanıma arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur (McGown, 2003). Bahsedilenlerden hareketle kelime tanıma, otomatik bir şekilde kelimelerin biçimsel unsurlarını bellekten çağırıp doğru ve hızlı bir şekilde seslendirme olarak tanımlanabilir.

Kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyucular, kelimeleri bütünsel olarak algılayarak onları tek bir harf kadar hızlı ve kolay bir şekilde seslendirebilmektedirler (Adams, 1994). Bu noktada kelime tanımanın kelimeleri okumanın en hızlı ve etkili yolu olduğu belirtilmektedir (Miles, Rubin ve Gonzalez-Frey, 2018). Kelimeleri hızlı bir şekilde tanıyan okuyucular, metnin anlamını oluşturmaya odaklanmaktadır (Ehri, 2005). Bu doğrultuda kelime tanıma becerisinin okuyucular için anlama odaklanmaya fırsat sağladığı ve okumayı bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Kelime tanıma, akıcı okuma becerisinin kazanılmasında önemli rol oynayan bir unsur olarak görülmektedir. Akıcı okuma ise anlama ile ilişkilidir (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Daniels, 2020; Yıldırım ve Ateş, 2012; Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş, 2014). Bununla birlikte kelime tanıma becerisinin anlamının anlamlı bir yordayıcısı olduğu da bilimsel araştırmalarda ifade edilmektedir (Yıldırım, Rasinski ve Kaya, 2017). Bu bağlamda kelime tanımanın, okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasında bir köprü görevi üstlendiği düşünülebilir. Ayrıca Lesgold, Resnick ve Hammond (1985) kelime tanımayı erken öğrenmenin daha sonraki sınıf düzeylerinde okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bahsedilenlerden hareketle kelime tanımanın akıcı okuma ve dolayısıyla okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili ve önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde oldukça etkili olan kelime tanımanın iki unsuruna vurgu yapılmaktadır (Zevin, 2009). Bu unsurlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- **Sıklık:** Kelimenin dilde ne kadar tekrarlandığı ile ilgilidir. Bu unsur, çok çeşitli psikolinguistik görevlerde hem yazılı hem de sözlü kelimeler için geçerlidir.
- **Komşuluk:** Bir kelimenin bir veya daha fazla konuşma sesini (söylenen kelimeler için) veya bir harfi (yazılı kelimeler için) değiştirerek yapılabilecek kelimeler kümesidir. Dolayısıyla komşuluk unsuru, bir kelimenin diğer kelimelerle benzerlik indeksidir.

Kelime tanıma adına bu unsurlara odaklanmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra kelime tanımanın nasıl gerçekleştirildiği ise ayrı bir problem noktası olarak görülmektedir. Bu durumu Ehri (1998) kelime tanımanın iki yolu olduğunu belirterek açıklamaktadır. Bu yollardan ilki

Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

öğrencilere kelime listeleri vererek öğrencilerin bu kelimeleri otomatik olarak okumaları için zaman harcamalarıdır. Burada tekrar yapılarak kelimeler öğrenilmeye çalışılmaktadır. İkincisi ise kelime tanımının zihinsel sürecini ifade etmektedir. Bu noktada kelimenin yazılışının, telaffuzunun ve anlamının zihinde işlenmesine odaklanılmaktadır. Bu durum, harf-ses ilişkisine dayanmaktadır (Ehri, 1998). Kelime tanımının nasıl gerçekleştiğinin yanı sıra çocuklarda kelime tanıma becerisinin nasıl geliştiğini açıklayan teorilere odaklanmanın da önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda kelime tanıma gelişimsel teoriler aşağıda sunulmuştur.

Kelime Tanıma Gelişimsel Teoriler

Kelime tanıma becerisine yönelik pek çok araştırmacı farklı teoriler geliştirmiştir. Bu teorilerden bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Philip Gough'un Teorisi (Okumanın Basit Anlayışı Teorisi): Bu teoriye göre çocuk, ilk olarak okumayı öğrenmede yazılı sözcükler ve bu sözcüklerin işitsel karşılıkları arasında rastlantısal bir ilişki kurmaktadır (Gough ve Hillinger, 1980). Daha sonra bu durumun kelimeler eklendiğinde karmaşık hale geldiğini ve zorlaştırdığını fark ederek bahsedilen durumun kod çözme ile ilişkili olduğunu anlamaktadır. Bu teoriye göre okuma, kod çözme ve anlamadan oluşmaktadır (Gough ve Hillinger, 1980).

Jana Mason'ın Teorisi: Mason, Gough'un modelini aşağıda verilen aşamalara bölmektedir. Bunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Mason, 1980):

- **Bağlamsal bağlılık aşaması:** Bu aşamada çocuklar kelimeleri, görsel kalıplar olarak ele almaktadırlar. İşaretleri veya etiketleri okumaktadırlar. Bu duruma içecek ve mağaza adlarını okumaları örnek olarak verilebilmektedir.
- **Görsel tanıma aşaması:** Çocuklar bu aşamada kelimeleri okumak için harfleri kullanmaktadırlar fakat kod çözme becerisinden yoksundurlar. Kelime tanıma noktasında bağlama bağlı olan öğrencilerden daha başarılı olarak görülmektedirler.
- **Harf-ses analizi aşaması:** Bu aşamada çocuklar kelime tanıma anlamında ustalaşmakta ve tanıdık olmayan kelimeleri çözmeye çalışmaktadırlar.

Marsh, Friedman, Welch ve Desberg'in Teorisi: Marsh, Friedman, Welch ve Desberg (1981) kelime tanımayı edinme sürecini dört aşamaya ayırmaktadırlar. Bu aşamalar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Akt. Ehri, 2005):

- **Birinci aşama:** Bu aşamada bilinen kelimeler, analiz edilmemiş görsel formlar ve onların telaffuzları arasındaki ezberci ilişkilendirme ile bilinmeyen kelimeler ise dilsel tahmin yoluyla okunmaktadır.
- **İkinci aşama:** Bu aşamada kelimeyi okuma öğrenilirken kelimeler arasında ayırım yapmak için gerekli olan minimum grafiksel ipuçları hatırlanmaktadır.
- **Üçüncü aşama:** Harfler ve sesler arasındaki sıralı kod çözme aşaması olarak tanımlanmaktadır.
- **Dördüncü aşama:** Hiyerarşik kod çözme aşaması olarak belirtilmektedir. Bu aşamada analogi, bilinmeyen kelimeleri okumak için bir strateji olarak kullanılmaktadır.

Jeanne Chall'in Teorisi: Chall (1976) okuma becerisinin edinim sürecini beş aşamaya ayırmaktadır. Bu aşamalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- **Ön okuma aşaması: Okulöncesi dönem (0-6 yaş):** Bu aşama diğer aşamalara göre daha uzun bir süreyi kapsamakta ve pek çok değişimden geçmektedir. Alfabetik yazı sistemine sahip okuryazar bir kültürde yaşayan çocuk, doğduğu andan itibaren birinci sınıfa kadar harfler, kelimeler ve kitaplar hakkında geniş bir bilgi birikimine sahip olmaktadır. Bu aşamada çocuklar, konuşulan kelimelerin bölümlere ayrılabilceğini, bu bölümlerin de bölünebileceğini bilmektedirler. Kelimelerin bazı kısımlarının aynı sesi çıkardığını (kafiye, aliterasyon) ve "bütün" kelimeleri oluşturmak için kelime parçalarının ve seslerin sentezlenebileceğinin farkındadırlar.

Adlarını ve dikte edilen bazı harfleri yazabilmektedirler. Herhangi bir nesnenin üzerinde yazan isimlere, televizyondaki ve kitaplardaki kelimelere hâkimdirler. Aynı zamanda üç yaşındaki pek çok çocuk, metinleri okuyormuş gibi yapabilmektedir. Bunun yanı sıra bireysel özellikler, çevre ve tecrübe erken okuryazarlığın gelişiminde önemli bir güç olduğu için bu aşamanın gelişmesinde bahsedilen unsurlar oldukça önemli görülmektedir.

- **Birinci aşama: İlkokuma veya kod çözme aşaması (6-7 yaş/1-2.sınıf):** Bu aşamada rastgele harf dizisini öğrenme ve bunları konuşulan kelimelerin karşılık gelen bölümleriyle ilişkilendirme durumu yer almaktadır. Çocuklar bu aşamada okumayla ilgili bilişsel bilgileri ve harflerin ne işe yaradığı gibi konuları içselleştirmektedirler. Aynı zamanda konuşulan kelimenin gerçek olduğunu keşfetmektedirler.
- **İkinci aşama (7-9 yaş/2-3.sınıf):** Bu aşamada okuma, birinci aşamadaki bilinen okuma yoluyla öğrenilenlerin pekiştirilmesi olarak görülmektedir. Bilindik hikâyeler okunarak akıcılığın kazanılması sağlanmaktadır. Bu aşamada okumanın amacı öğrenmek olarak görülmemektedir. Çünkü bu aşamada okuma, yeni bilgi edinmek için değil, okuyucu tarafından bilinenleri doğrulamak amacıyla yapılmaktadır. Okunanların içeriği bilindik olduğundan okuyucunun enerjisi yazılı kelimelere odaklanmakta harcanmaktadır. Aynı zamanda bu aşamadaki okuyucular, bağlamı kullanma konusunda cesaret ve beceri kazanmakta ve bununla birlikte akıcılık ve hız elde etmektedirler.
- **Üçüncü aşama (9-12 yaş/4-6.sınıf):** Bu aşamada okuyucu, bilgi edinmek için okumaya başlamaktadır. İlkokul düzeyindeki öğrenciler okumayı öğrenmektedirler. Fakat daha sonraki sınıf düzeylerinde öğrenmek için okumaktadırlar. Birinci ve ikinci aşamada öğrenilenler, okunan metindeki fikirleri ilişkilendirmekten çok yazı ile konuşmayı ilişkilendirme süreciyle ilgilidir. Üçüncü aşamada ise ön bilgilerin okuma sürecindeki önemine vurgu yapılmaktadır.
- **Dördüncü aşama (15-18 yaş/lise):** Bu aşamada okumanın temel özelliği, birden fazla bakış açısıyla ilgilenmesidir. Çünkü bu aşamada okuma, daha önce edinilen bilgilere eklenen ek gerçekler ve kavramlarla başa çıkma yeteneği olarak ele alınmaktadır.
- **Beşinci aşama: Dünya görüşü (18 yaş ve üstü/üniversite):** Bu aşamada okuma, okumayı bilme ve deneyimleme biçiminden biri olarak kullanma yeteneği anlamına gelmektedir. Bu aşamaya gelindiğinde birey, amacı için ihtiyaç duyduğu kadar okumayı öğrenmiştir. Beşinci aşamadaki bir okuyucu, neyi okuması gerektiği kadar neyi okumayacağını da bilmektedir. Böylece bu aşamaya ulaşmak okuyucunun ilgi alanına giren ve bu ilgi alanlarında var olan materyalleri seçici olarak kullanabilmelerini gerektirmektedir.

Uta Frith'in Teorisi: Frith (1985), Marsh'ın bilişsel gelişim kuramını aşağıda özetlenen aşamalara göre uyarlamıştır:

- **Logografik beceriler:** Benzer kelimelerin, hızlı bir şekilde tanınmasını ifade etmektedir. Bu süreçte belirgin şekil özellikleri, önemli bir ipucu olarak görülmektedir. Harf sırası göz ardı edilmekte ve fonolojik unsurlar geri planda yer almaktadır. Bu aşamada çocuk, kelimeyi tanıdıktan sonra seslendirmektedir. Aynı zamanda genellikle bağlamsal veya işe yarayan ipuçlarından yararlanarak tahminde bulunmaktadırlar.
- **Alfabetik beceriler:** Ses ve şekil bilgisini ifade etmektedir. Sistematik bir yaklaşıma sahip analitik bir beceri olarak belirtilmektedir. Harf sırası ve fonolojik unsurlar önemli bir rol oynamaktadır. Bu beceri, okuyucuların yeni ve anlamsız kelimeleri seslendirmelerini sağlamaktadır.
- **Ortografik beceriler:** Kelimelerin fonolojik dönüşümü olmaksızın yazı birimlerine anında analizini ifade etmektedir. Bu beceri sistematik bir şekilde ilerlemesi, analitik olması ve görsel unsurların dikkate alınmaması sebebiyle logografik becerilerden, daha büyük birimler halinde çalışması ve fonolojik unsuru barındırmaması sebebiyle ise alfabetik becerilerden ayrılmaktadır.

Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

Philip Seymour'un Teorisi: Philip Seymour (Seymour ve Duncan, 2001) okuryazarlık gelişiminin birkaç aşamasından oluşan çift temelli bir model önermektedir. Bu modele göre aşamalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- **Okuryazarlık öncesi aşama:** Bu aşama henüz okumaya başlamamış olan çocukları ifade etmektedir. Çocuklar bu dönemde kendi isimleri, şarkılar, logolar gibi unsurlar açısından okuma hakkında birtakım bilgiye sahip olabilmektedir. Burada çocuk, dilsel farkındalık kazanmaktadır.
- **Temel okuryazarlık aşaması:** Harf-ses bilgisi, logografik (kelime tanıma/bellek) ve alfabetik (basit kod çözme yeteneği) süreçten oluşmaktadır. Bu da ortografik yapıyı oluşturmaktadır.
- **Ortografik ve morfografik okuryazarlık aşaması:** Bu teoriye göre ortografik ve morfografik yapılar, okuryazarlık ediniminin merkezinde yer almaktadır. Bu yapılar, yazım unsurlarının ses veya anlama ilişkilerini yansıtacak şekilde düzenlenen soyut yapılar olarak belirtilmektedir.

Morag Stuart'ın Teorisi: Bu teoriye göre okumayı öğrenme süreci belirli aşamalardan oluşarak kavramsallaştırılsa bile her çocuğun aynı aşamadan geçmediği belirtilmektedir. Aynı zamanda okuma becerisi ve fonolojik farkındalık karşılıklı etkileşimli bir nedensel ilişkiye sahiptir (Stuart ve Coltheart, 1988). Bunun yanı sıra fonolojik beceriler, fonolojik becerileri güçlü olan öğrenciler için okumayı öğrenmedeki ilk aşamada önemli bir role sahip olabilmektedir (Stuart ve Coltheart, 1988). Bu sebeple okumayı edinmedeki ilk aşamada her zaman logografik gibi fonolojik olmayan unsurların önemli olduğunu söylemenin yanlış olduğu belirtilmektedir (Stuart ve Coltheart, 1988).

Yukarıda bahsedilen teorilerin yanı sıra alanyazında pek çok teori daha yer almaktadır. Teorilerin temeline bakıldığında kelime tanımayı etkileyen unsurların yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda kelime tanımayı etkileyen unsurlar aşağıda ele alınmıştır.

Kelime Tanımayı Etkileyen Unsurlar

Literatürde kelime tanımayı etkileyen unsurlardan birinin harf bilgisi olduğu belirtilmektedir (Levin, Shatil-Carmon ve Asif-Rave, 2006; Roberts, 2003; Snel, Aarnoutse, Terwel, van Leeuwe ve van der Veld, 2016). Buna ek olarak ses farkındalığının da kelime tanımayı etkilediği yapılan araştırmalar sonucu ortaya koyulmuştur (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Metsala, Stavrinos ve Walley, 2009). Kelime tanımayı etkileyen unsurlar genel olarak harf bilgisi, ses farkındalığı (fonolojik farkındalık) ve otomatikleşme şeklinde sıralanmaktadır (Snel ve diğerleri, 2016; Verhagen, Aarnoutse ve van Leeuwe, 2008). Bahsedilen unsurlar aşağıda açıklanmıştır:

Harf Bilgisi ve Harf Bilgisinin Gelişimi

Harf bilgisi, çocukların alfabe'deki harflerin isimlerini bilmesi ve bu isimleri sembolleri ile ilişkilendirmesi olarak tanımlanmakta ve kelime tanımanın üç temel unsurundan birinin temelini oluşturmaktadır (Doğan, 2019).

Harfler çoğu zaman yazılı veya basılı görsel karakterleri içermektedir. Bu karakterler alfabetik olacağı gibi logografik de olabilmektedir. Logografik yazımlarda soyut ve somut kavramlar biçimsel çizimlerle ifade edilmektedir (Kaya, 2016). Yapılan araştırmalar çocukların çok erken yaşlarda yazının görsel karakterleri ile ilgili farkındalığı olduğunu ve yazıyı resim gibi diğer görsellerden ayırabildiklerini göstermektedir (Gombert ve Fayol, 1992; Levin ve Bus, 2003; Mortensen ve Burnham, 2012; Rowe, 2008; Treiman ve Yin, 2011; Treiman, 2017). Romberg ve Saffran (2010) çocukların doğuştan gelen örtük istatistiksel öğrenme becerileri sayesinde bu farkındalığa sahip olduğunu ifade etmektedir. Mortensen ve Burnham (2012) ise 2, 3 ve 4 yaşındaki çocukların yazılarında kullandıkları grafik özelliklerini değerlendirmiş ve en sık kullanılan grafik özelliklerinin doğrusallık, tek yönlülük ve küçük boyutlu birimler olduğunu, en sık tanımlanan grafik özelliğinin ise geleneksel harf olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra 2-3 yaşındaki çocuklardan aynı kavramın hem resmini yapmaları hem de yazmaları istenildiğinde ortaya çıkan ürünlerin son derece farklı olduğu görülmüştür (Levin ve Bus, 2003; Treiman ve Yin, 2011).

Yaklaşık dört yaşında olan ve okuryazarlık gelişiminin başındaki çocuklar, alfabetik semboller ile temsil ettikleri sesler arasındaki ilişkiyi tanımaya başlamaktadır (Treiman ve Broderick, 1998). Bu yaş

çocukları çoğu kez isimlerini doğru yazmakta ve sembolleri yazı sistemine uygun olarak doğrusal bir şekilde kullanmaktadır. Oysa çocukların büyük bir kısmından farklı bir kelime yazmaları istenildiğinde fonolojik olarak doğru harfleri yazamadıkları tespit edilmiştir (Levin, Both-de Vries, Aram ve Bus, 2005; Pollo, Kessler ve Treiman, 2009). Harfler ile ilgili oldukça az beceriye sahip ve dilde yaygın olan harfleri doğru yerde olmasa dahi kullanma eğilimi olan bu yaş grubu çocuklarına prefonolojik yazarlar denilmektedir (Kessler, Pollo, Treiman ve Cardoso Martins, 2013; Pollo ve diğerleri, 2009).

Beş ila altı yaşlarındaki çocuklar ise yazmaları beklenen kelimelerin bazı seslerini doğru yazabilmektedir. Ayrıca bu çocuklar kendi isimlerini de yazmaktadır. Çocukların kendi isimlerini yazmalarının ve isimlerindeki sesleri analiz etmelerinin çocuklara imla bağlamında katkı sunduğu düşünülmektedir (Levin ve diğerleri, 2005; Molfese, Beswick, Jacobi-Vessels, Armstrong, Culver, White, Ferguson ve Rudasill, 2011). Çocukların isimlerini yazma yeteneğinin, üzerinde durulması gereken durumlardan biri olduğu düşünülmektedir. Çünkü çocukların isim yazma yeteneği, yeni ortaya çıkan okuryazarlık bilgisinin, dolayısıyla harf tanıma, yazı bilgisi ve kelime kavramının yazıyla ilgili önemli yönleriyle yakından bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Bloodgood, 1999). Bununla birlikte isimlerini doğru yazabilen çocukların, başlangıç ve ardından gelen seslerin farkındalığını, büyük harf bilgisini ve kavramları tanımayı inceleyen çalışmalarda en yüksek doğruluk oranlarını gösteren çocuklar olduğu görülmüştür (Treiman ve Broderick, 1998). Alfabeyi tanımaya başlayan çocuklar, 5-6 yaşlarında yazı sistemlerine fonolojiyi dâhil etmeye başlamaktadır (Treiman, 2017). Bu yaşlardaki çocukların yazmaya çabaladığı kelimeler, doğru yazımlarının içerdiği seslerin büyük bir kısmını barındırmaktadır. Bu tür yazıma, icat edilmiş yazım denilmektedir (Read ve Treiman, 2013). Altı yaşından itibaren ise ilkokuma yazma eğitiminin de katkısıyla çocuklar, harfleri ve fonolojik karşılıklarını tanımaya ve fonem-grafem eşleşmelerini yapmaya başlamaktadır.

Harf Tanıma Teorileri

Harf bilgisi(Harf Tanıma) ile ilgili pek çok teori ortaya atılmıştır. Bu bölümde yapılandırmacı teori, evre teorisi, aşama teorisi, çift yol teorisi, çoklu modellerin entegrasyonu teorisi ve alışılmış ezber yaklaşımı ele alınmıştır.

Alışılmış Ezber

Harf bilgisini öğrenme ilk olarak bir ezber süreci olarak görülmüştür. Alışılmış ezber özünde bir teoriden çok geleneksel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre çocuklar harflerin şekillerini ve kelimelerin yazılışlarını ezberlemektedir (Jensen, 1962). Ezberci bakış açısına göre harf bilgisinin gelişimi bellekte depolanan harfler ve heceler ile ilişkilidir. Bellekten çağırılan heceler doğruluğu ve hızı ile orantılı olarak bu yaklaşımın işlevselliği, okuyucunun niteliği bağlamında değişmektedir (Treiman ve Kessler, 2014).

Yapılandırmacı Teori

Yapılandırmacı teori Ferreiro ve Teberosky (1982) tarafından ortaya atılmıştır. Bu teoriye göre çocuklar, erken yaşlardan itibaren yazmanın nasıl olduğuna dair kendi hipotezlerini kurmaktadır. Çocuklar, hipotezlerini gördükleri yazıya karşı test etmektedir. Bu testin sonucunda çocuklar, bazı hipotezleri çürütmekte veya değiştirmekte bazılarını ise geliştirmektedir. Bu teoriye göre küçük çocuklar tarafından kurulduğu düşünülen bir hipotez, yazılı kelimelerdeki harflerin, konuşulan kelimelerdeki heceleri temsil etmesidir (Ferreiro ve Teberosky, 1982). Küçük çocuklara ait olduğu düşünülen bir başka hipotez ise kelimelerin görsel biçimlerinin, temsil ettikleri nesnelerin özelliklerini yansıtması gerektiğidir (Ferreiro ve Teberosky, 1982). Örneğin bir çocuk, köpekler genellikle köpek yavrularından daha büyük olduğundan köpek kelimesini köpek yavrusu kelimesinden daha fazla harf ile veya büyük harfleri kullanarak yazmaktadır (Ferreiro ve Teberosky, 1982).

Evre ve Aşama Teorileri

Ehri'nin (2000) evre teorisi çocukların harf tanıma becerilerini, onları seslendirme becerileri açısından açıklamaktadır. Erken çocukluk döneminde çocuklar, harfleri onların ses değerleri için kullanmamaktadır. Bu döneme alfabetik öncesi aşama denilmektedir. Bu aşamanın ardından çocuklar

Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

bazı kelimelerdeki sesleri harflerle eşlemektedir. Bu aşama ise kısmi alfabetik aşama olarak adlandırılmaktadır. Sonrasında çocuklar kelimelerdeki tüm sesleri eşleme becerisini göstermektedir (Ehri, 2000). Bu evre ise tam alfabetik aşama olarak belirtilmektedir. Son olarak çocuklar ortak harf dizilerini yığın olarak işlemeye ve dillerdeki grafotaktik eğilimleri takip etmeye başlamaktadır. Bu son evre ise birleştirilmiş alfabetik evre olarak ifade edilmektedir (Ehri, 2000).

Bir diğer teori Gentry'nin (1982) aşama teorisidir. Gentry (1982) harf bilgisi gelişimini; işlem öncesi, yarı fonetik, fonetik, geçiş ve doğrulama aşaması olarak ele almaktadır. İşlem öncesi aşama, bir çocuğun kelimeleri temsil etmek için alfabe'deki sembolleri ilk kez kullandığı düzey olarak tanımlanmaktadır. İşlem öncesi aşamada çocuklar, harf ses uyumu hakkında bilgi sahibi değildir, yazım için soldan-sağa ilkesini bilmemektedir ve büyük ve küçük harfleri karışık kullanmaktadırlar (Gentry, 1982).

Yarı fonetik aşama genellikle çocuklar için birkaç hafta sürmektedir. Aynı zamanda bu aşama çocukların alfabetik imla ile ilk tanıştıkları aşama olarak ifade edilmektedir. İcat edilmiş yazım bu aşamanın belirgin özelliklerinden biridir (Gentry, 1982). Yarı fonetik aşamada çocuklar, harflerin kelimelerdeki sesleri temsil etmek için kullanıldığını kavramaya başlamakta, kelimeleri temsil etmek için kullanılan harfleri kısmi olarak tanımakta, harfler ile heceleri ve kelimeleri temsil etme eğilimi göstermekte ve yazım için soldan-sağa ilkesini kavramaya başlamaktadır (Gentry, 1982).

Fonetik aşamada çocuklar, kelimeleri oluşturan harflerin tüm yüzeysel ses özelliklerini yazımda temsil etmektedir. Geçiş aşamasında ise çocuklar imlanın temel kurallarına uymaktadır. Bunun yanında çocuklar fonolojik aşamadan morfolojik ve görsel hecelemeğe geçmektedir. Yine çocuklar aynı ses için alternatif harfleri bilmektedir (Gentry, 1982). Bu aşamada çocuklar genelde öğrenilmiş kelimeleri kullanmaktadır. Ayrıca geçiş aşamasındaki çocuklarda, heceleme yeterliğine katkı sağlayan grafemik ortam, kelimedeki konum, vurgu, morfem sınırları ve fonolojik etkiler gibi unsurların kullanımı tam olarak gelişmemiştir (Gentry, 1982).

Son aşama doğrulama aşaması olarak belirtilmektedir. Bu aşamada çocuklar, imla sistemi ve onun temel kavramları ile ilgili kesin bilgiler edinmektedir (Gentry, 1982). Doğru harf bilgisine sahip olan çocuklar, ön ekleri, ön eklerden sonra gelen ekleri, kısaltmaların yazılışını, birleşik kelimelerin doğru yazılışını bilmekte ve bunu uygulamaktadır (Gentry, 1982).

Bahsedilen her iki teoride de bir aşamadan diğerine geçiş, aşağı ve yukarı yönde kademeli olarak gerçekleşmektedir (Gentry, 1982). Ayrıca kademeler arasında geçişkenlik mevcuttur. Dolayısıyla birden fazla aşamanın örnekleri, çocuk bir aşamadan diğerine geçerken belirli bir yazı örneğinde bir arada bulunabilmektedir. Bu iki teori, harf tanımanın bir ezber süreci olmadığını ortaya koymaları açısından kıymetlidir (Gentry, 1982).

Çift Yol Teorisi

Çift yol teorisi iki farklı yöntemden meydana gelmektedir. Bu iki yöntemden ilki sözcüksel yoldur. Sözcüksel yol kelime hafızasına dayanmaktadır. İkinci yol ise sözcüksel olmayan yoldur. Bu yol kurallara dayanmaktadır (Barry ve De Bastiani, 1997; Everatt, 1998; Kreiner, 1992; Martin ve Barry, 2012; Treiman, 2017). Krenier ve Gough (1990) iki yol teorisinin bileşenlerini; kurallar ve kelimeye özgü bellek olarak açıklamıştır. Kurallar bileşeni, dildeki sesleri onları temsil eden harflerle eşleştirerek kelimelerdeki harfleri çözümlenmeyi sağlamaktadır. Kelimeye özgü bellek bileşeni ise çözümlenecek kelimeyi bellekten bütün bir şekilde çağırıp işlemeyi sağlamaktadır.

Çift yol teorisinde ortografik sözlük, fonolojik sözlük ve grafemik ara bellek gibi yapılar işe koşulmaktadır. Ortografik sözlük, kelimelerin yazılışları ile ilgili bilgileri içermektedir (Treiman ve Kessler, 2014). Fonolojik sözlük kelimelerin fonolojik yapısı ve formları hakkında bilgileri içerirken grafemik ara bellek ise kelime yazılırken bir harf dizisinin devamını ve yazılan harf dizisinin bellekte saklı kalmasını sağlayan geçici bir depodur (Treiman ve Kessler, 2014). Harf çözümlenme yaparken sözcüksel yol veya sözcüksel olmayan yol ayrı ayrı kullanılabilirdiği gibi iki yol aynı anda da kullanılabilir. Kısaca iki yol teorisinde, kurallı olmayan bir diğer deyişle grafemlerin ve fonemlerin birbirini karşılamadığı kelimeler özelinde, kelimenin yazımının bütün olarak ezberlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

İki yol teorisi ortografilere göre farklılık göstermektedir. Dillerin derin veya sığ olması harf tanımada hangi yolun daha baskın bir şekilde kullanıldığının belirleyicisi olarak görülmektedir (Treiman ve Kessler, 2014). Bununla birlikte sözcüksel olan yolun sığ yazımlarda daha az önemli olduğu düşünülmektedir (Kreiner, 1992). Almandada çocuklar daha çok sözcüksel olmayan yolu kullanmaktadırlar (Rothe, Schulte-Körne ve Ise, 2013). Thai dilinde ise çocuklar sözcüksel yolu daha fazla kullanmaktadırlar (Winkel ve Lemwanthong, 2009). Portekizce ve İngilizce gibi derin ortografilerde çocuklar önce sözcüksel olmayan yolu tercih etmekte ancak çocukların yaşları ilerledikçe sözcüksel yolu da kullanmaya başladıkları görülmektedir (Fernandes, Ventura, Querido ve Morais, 2008; Sprenger-Charolles, Siegel ve Bonnet, 1998). Bununla birlikte fonolojik kodlama becerilerinin kazanılması Danca gibi derin ortografilerde İzlandaca gibi daha şeffaf ortografilerden daha yavaştır (Juul ve Sigurdsson, 2005).

Bahsedilenlerin yanı sıra küçük çocuklar daha çok sözcüksel olmayan yolu kullanma eğilimindedir (Sprenger-Charolles ve diğerleri, 1998). Bunun sebebi erken çocukluk döneminde kelime dağarcığının yeterli kelimeyi barındırmaması olabilir. Türkçe, iki yol teorisi temelinde şeffaf bir dil olmasından ötürü harf tanıma becerisinin çocuklar tarafından sözcüksel olmayan yol ile kazanılabileceği ifade edilebilir. Bu noktada çocuklar sözcüksel yola çok az sıklıkla ihtiyaç duyabilir. Sözcüksel yol, fonolojik farkındalığın yeterince kazanılmadığı okuma yazma öğretiminin başında çocuklardan bir kelimenin veya hecenin harflerinin çözümlenmesi istenildiğinde görsel bellekten ilgili kelimenin veya hecenin görselinin elde edilip kullanılması sonucu ortaya çıkabilir.

Çoklu Modellerin Entegrasyonu

Çoklu modellerin entegrasyonu (ÇME), Treiman ve Kessler (2014) tarafından ortaya koyulan ve yazımın gelişimini iki örüntü olarak açıklayan bir çerçevedir. Bu iki örüntü, yazımın dış biçimini içerenler ve yazımın iç işlevini içerenler olarak ikiye ayrılmaktadır.

ÇME’de çözümleyiciler aynı kelime üzerinde birden fazla kalıp kullanmaktadır. Birden fazla kalıbın kullanılması ise ezbere dayalı belleğe olan ihtiyacı azaltmaktadır. ÇME’ye göre çocukların çözümlene yaparken kullandıkları kalıplar iki ana kategoride incelenebilmektedir (Treiman ve Kessler, 2014). Bunlardan ilki yazımın dış biçimiyle ilgidir. Dış biçimsel bilgi, çocukların çözümlene yaparken dikkate alacakları olasılıkları sınırlamalarına yardımcı olmaktadır. Diğer kalıp ise grafik formlar arasındaki bağlantıları içermektedir (Treiman ve Kessler, 2014). ÇME’ye göre çocuklar bu iki kalıbı öğrenmek için istatistiksel öğrenme gibi mekanizmaları kullanmaktadırlar. ÇME, çocukların tipik olarak grafik formlar ve dilsel birimler arasındaki bağlantıları ancak yazımın daha belirgin bazı biçimsel özelliklerini kavramaya başladıktan sonra öğrenebileceklerini belirtmektedir (Treiman ve Kessler, 2014).

ÇME’yi diğer teorilerden bazıları ile karşılaştırmanın teorisinin anlaşılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. ÇME ezberlemeyi yazmayı öğrenmede önemli olarak görse de ezberci belleğin ötesinde kalıplar içermektedir. Yapılandırmacı teoride, yazısını geliştiren bir çocuğun aynı hipotezleri tüm kelimelere uyguladığı görülmektedir. Bunun aksine ÇME’de çocuklar, bağlamsal ve olasılık kalıpları kullanmaktadır. Çift yol teorisi ile ÇME karşılaştırıldığında ise çift yol teorisinin çözümleyicilerin ezber belleğinin yanında kuralları da kullandığı ancak ÇME’nin kelimenin ötesine geçen kalıplara sahip olduğu belirtilmektedir. Ayrıca ÇME’nin bu kalıpları, bağlamsal kalıplar olarak okuyucuların karşısına çıkmaktadır. Dahası ÇME, erken yaşlardan itibaren çocukların, yazımın göze çarpan biçimsel özelliklerinden bazılarını öğrenmeye başlayacaklarını tahmin etmektedir. Bu yönüyle de ÇME diğer teorilerden ayrılmaktadır (Treiman ve Kessler, 2014).

Fonolojik Farkındalık

Adams’a (1990) göre akıcı ve anlaşılır bir şekilde okumak için çocukların alfabetik özelliklere ve harf-ses karşılıklarına aşinalık geliştirmeleri gerekmektedir. Kelimeleri seslendirmek için, çocukların öncelikle kelimelerin sesli olabileceğini anlamaları gerekmektedir. Bununla birlikte konuşulan kelimelerin bir yapıya sahip olduğunun bilinçli olarak farkında olmaları gerekmektedir. Ancak o zaman yazılı harfleri seslendirmek anlamlı sözcükleri akıcı ve kolay bir şekilde okumaya yardımcı olacaktır (Busink, 1997). Bununla birlikte konuşulan dil, cümlelerden kelimelere, kelimelerden hecelere ve

Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

seslere ayrılabilir. Fonolojik farkındalık, tüm bu seviyelerde genel bir anlayışa sahip olmak anlamına gelmektedir (Chard ve Dickson, 1999).

Fonolojik farkındalık, sözlü dilin daha küçük bileşenlere bölünebileceğinin ve manipüle edilebileceğinin anlaşılmasıdır. Aynı zamanda fonolojik farkındalık üst bilişsel bir yetenektir (Chard ve Dickson, 1999; Kozminsky ve Kozminsky, 1995). Bentin, Hammer ve Cahan (1991) fonolojik farkındalığı konuşulan kelimelerin iç fonetik yapısını tanıma yeteneği olarak ifade etmiştir. Fonolojik farkındalık (bazen fonolojik işleme veya üst dilsel farkındalık olarak belirtilir), kişinin dilinin ses yapısına dair farkındalığı ve erişimidir. Okuma ve heceleme, segmentasyonu (konuşulan kelimelerdeki harmanlanmış seslerden tek sesleri analiz etme) ve karıştırmayı (tek sesleri konuşma biçimine geri sentezleme) içermektedir. Bunlar, konuşma dili için gereken fonolojik işleme becerilerinden farklı olan özel becerilerdir (Dyck, 1991).

Fonolojik farkındalık aynı zamanda bir tür fonolojik işleme becerisi olarak sınıflandırılmaktadır (Catts ve Kamhi, 2005). Bunun yanı sıra fonolojik farkındalık çeşitli becerileri kapsamaktadır. Bazı beceriler basit ve yüzeysel düzeyde, bazıları ise karmaşık ve derin düzeydedir (Justice ve Schuele, 2004). En basit düzeyde fonolojik farkındalık, dilin genel ses yapısına dikkat etme ve yargıda bulunma yeteneği olarak kendini göstermektedir. Kelimeleri hecelere bölmek, tekerlemeler oluşturmak ve aynı başlangıç sesiyle başlayan kelimeleri eşleştirmek yüzeysel düzeyde bilginin göstergesi olan basit fonolojik farkındalık görevleri olarak kabul edilmektedir. Daha derin düzeyde ise bireysel sesleri veya fonemleri izole etme ve manipüle etme yeteneği söz konusudur. Fonemik farkındalık, kelimelerin bireysel seslerden veya fonemlerden oluştuğunun anlaşılması ve bu fonemleri bölümlere ayırarak, karıştırarak veya değiştirerek manipüle etme yeteneği iken fonolojik farkındalık, seslerin işitsel ve sözlü manipülasyonunu içermektedir (Chard ve Dickson, 1999; Wagner ve Torgesen, 1987; Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons ve Rashotte, 1993). Fonolojik farkındalık ile fonetiği de karıştırmamak gerekmektedir. Fonolojik farkındalık becerisi gösteren bir çocuk, sözlü dilin ses yapısını analiz etme yeteneğine sahiptir. Saf formda, fonolojik farkındalık görevleri yazılı değildir. Fonolojik farkındalık görevleri, bir çocuğun konuşulan kelimelerdeki sesleri analiz etmesini, yargıda bulunmasını veya manipüle etmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, sadece sözlü uyaranlara ihtiyaç vardır. Buna karşılık fonetikte, çocuklar sözlü dilin seslerini temsil eden baskı sembolleri (genelde harfler) ile çalışmaktadır (Schuele ve Boudreau, 2008).

Yazı dilinin alfabetik sisteminden yararlanabilmek için bireyin, kelimelerin hece ve seslere bölünebileceğini ve sesin, alfabetik yazıdaki sembollerle temsil edilen konuşma akışındaki birim olduğunu anlaması gerekmektedir. Örneğin, İngilizce sözcük olan "ship" in üç fonolojik ses yapısı vardır ancak konuşulduğunda bir darbe sesi vardır. Bununla birlikte, kelime dört harfli karakterle temsil edilir. Çünkü "sh" bir fonemi temsil eden bir semboldür (Dyck, 1991). Türkçe için örnek verilecek olursa "gemi" sözcüğü dört harf ve bu dört harfi bire bir karşılayan dört sestem oluşmaktadır. Dolayısıyla dört sesin her biri birer fonemdir. Elbette diller arasındaki bu fonolojik farklılığın temelinde dillerin ortografik yapısındaki farklılıklar yatmaktadır. Dolayısıyla yazılı dil sistemin altında yatan alfabetik özellikleri kavramak için sesbirimlerin farkındalığı gereklidir. Özellikle gelişmekte olan okuyucular, resmi okuma öğretiminden yararlanmak için kelimelerin iç yapısına duyarlı olmalıdır (Adams, 1990). Çocuklar kelimelerin ayrı ayrı fonemlere ayrılabilirliğini ve fonemlerin kelimelerle karıştırılabileceğini anlarsa kelimeleri okumak ve oluşturmak için harf-ses bilgisini kullanabilmektedir. Kısacası erken okumada başarı, belirli bir fonolojik farkındalığa ulaşılmasına bağlıdır. Ayrıca fonolojik farkındalık eğitimi çoğu çocuk için faydalı görülmektedir (Chard ve Dickson, 1999; Dyck, 1991).

Bir çocuk fonemik ayrımları anlayıp konuşmayı üretebildiği zaman bile fonemik yapıları bilinçli olarak manipüle etme yeteneğine ancak yaklaşık birinci sınıf düzeyinde kavuşmaktadır. Çocuklar okumayı öğrendiklerinde harf-ses uyumunu öğrendikçe kelimelerin harflerin temsil ettiği seslerden oluştuğunun farkına varmaları muhtemel görünmektedir. Bu sebeple erken sağlanan fonolojik farkındalık eğitimi fırsatları çocukların birinci sınıf düzeyinde kelime tanıma becerisine katkı sunacağı düşünülebilir. Bu nedenle okulöncesi çağda çocuklara tekerlemeler söyletme, kelimeleri başlangıç, orta ve son seslerine göre sınıflandırma, kelimelerdeki fonem sayılarını saydırma, dinleyip yazdırma gibi etkinlikler yapılması ileriye dönük fonolojik farkındalık eğitimi açısından fayda sağlamaktadır (Dyck,

1991). Çünkü fonolojik farkındalık ile okumayı öğrenme arasında güçlü bağlantı bulunmaktadır (Maclean, Bryant ve Bradley, 1987).

Özetle fonolojik farkındalık becerileri, konuşma dilinin farklı fonemik bileşenleri ile ilişkilidir. Farklı diller ise farklı fonemik bileşenler içermektedir. Dillerin fonemik yapısı ne kadar farklı olursa olsun fonolojik işlemlerin tüm yazımlarda iyi okumanın temelini oluşturduğu düşünülebilir. İyi okuyucuların kelime tanıma sürecindeki düzeyi doğal olarak bilişsel becerilerinin katkısı sonucudur. Bu bakış açısıyla bilişsel beceriler ile akıcı okuma ve kelime tanıma arasında ilişki olduğunu belirtmek bu çerçevede yapılan araştırmalar (Caravolas, Volin ve Hulme, 2005; Vaessen ve Blomert, 2010) ile desteklenmektedir. Yazım türlerinin ise bu ilişkiye etkisi yadsınamaz. Fonolojik farkındalık o dile ait fonemler ile ilgilidir. Farklı yazımlardaki fonem biçimini anlamak kelime tanımanın yordayıcılarının farklı dillerde nasıl ortaklaştığını anlamının kapısını aralayacaktır. Farklı dillerin grafemlerinin fonemleriyle uyumu yazımda kendini gösterecektir. Bu uyumu gözlemlemek için çeşitli ortografileri tanımak gerekmektedir.

Kelime Tanımanın Otomatikleşmesi

Besner, Stolz ve Boutilier'in (1997) çalışması aksini belirtmiş olsa da araştırmacılar, insan beyni ile ilgili bilimsel çalışmalardan hareketle kelime tanımanın otomatik olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır (Carr, 1992). Kelime tanımda otomatikliği anlamak için önce otomatiklik kavramına odaklanmak gerekmektedir.

Otomatiklik, zihinsel bir görevi tamamlama bağlamında açıklanmaktadır. Psikologlar zihinsel bir görevi tamamlamak için gereken çaba miktarının, otomatik ve kontrollü işleme olarak adlandırılan süreçlerin bütünü olduğunu belirtmişlerdir (Adams, 2001). Logan'a (1997) göre hız, çabasızlık, özerklik ve bilinçli farkındalık eksikliği (bilinçsizlik) özelliklerini taşıyan süreçler otomatiktir. Bu özelliklerden hız, öğrencinin okuma becerisine bağlıdır. Öğrencilerin okuma becerilerindeki otomatiklik arttıkça hız da artmaktadır (Logan, 1988). Bir diğer özellik olan çabasızlık, bir görevin yerine getirilmesindeki rahatlığı ifade etmektedir. Başka bir anlatımla çabasızlık, otomatik olan bir görevi gerçekleştirirken ikinci bir görevi yerine getirme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Logan, 1997). Bir kişi aynı anda iki görevi yerine getirebiliyorsa bu görevlerden en az biri zorunlu olarak otomatiktir. Akıcı okuyucuların çabasızlık özelliği oldukça gelişmiştir (Logan, 1997). Özerklik özelliğine odaklanıldığında bu özelliğin eylemin, eylemi hayata geçiren kişinin niyetinden bağımsız olarak meydana gelmesini belirttiği görülmektedir. Otomatikliğin son özelliği ise bilinçli farkındalık eksikliğidir (Logan, 1997). Alt düzey kelime tanıma becerileri (kod çözme, fonolojik farkındalık, harf tanıma vb.) otomatik hale geldiğinde bu alt becerilerin bilinçli farkındalığı ortadan kalkmaktadır. Bu özellik akıcı okuyucuları akıcı olmayanlardan ayıran en büyük özelliktir (Logan, 1997). Otomatik bir süreç aktif dikkat gerektirmemektedir ve bu nedenle diğer zihinsel görevlerin işlenmesiyle eşzamanlı olarak meydana gelebilmektedir (Adams, 2001). Diğer bir deyişle iyi bir okuyucu için aktif dikkat, okuyucunun anlama sürecine odaklanabilmesine fırsat vermektedir. Böylece okuyucunun zihinsel görevler arasında geçiş yapması gerekmemektedir (Li ve Doyle, 2021).

Okuma karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşık becerileri oluşturan her bileşen dikkat gerektiriyorsa karmaşık becerinin performansı imkânsız olacaktır. Çünkü aynı anda yalnızca bir şeye dikkat edilebileceği varsayılmaktadır. Sonuç olarak okuma gibi çok bileşenli olduğu düşünülen becerilerin başarılı şekilde gerçekleşmesi için otomatik işleme yeteneği kritiktir. Kelime tanımda otomatiklik, kelimelerin okunuşlarını ve anlamlarını, onları görür görmez kelimeleri çözmek için herhangi bir dikkat veya çaba harcamadan hemen tanımdır. Bazı çalışmalar, okuyucuların zihinlerinin, onları görmezden gelmeye çalıştıklarında bile kelimeleri işlediğini göstermektedir (Snowling ve Hulme, 2005). LaBerge ve Samuels'in (1974) otomatikliğin gelişimini açıklamak için önerdikleri yaklaşıma göre; başlangıç aşamasında, okuyucular dikkatlerini kelimelerin kodunu çözme ve metni anlama arasında değiştirmektedir. İleri aşamada ise kelimeler otomatik olarak okunduğu için herhangi bir geçiş gerekli değildir. Otomatikliğin avantajı; okuyucuların dikkatini, metni bölme ve kod çözme sorunlarına yoğunlaştırmak yerine tamamen anlamaya yoğunlaştırmalarını sağlamaktır (Snowling ve Hulme, 2005).

Kelime tanımanın otomatikliği genellikle otomatik bir şekilde bilinmeyen bir kelimenin telaffuzunu ve bir dereceye kadar anlamını belirleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Pikulski, 1997).

Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

Başka bir anlatımla kelime tanımanın otomatikliği, bir kelimenin yazılı biçimini konuşulan seslere hızlı, zahmetsiz, durdurulamaz ve bilinçsiz bir şekilde bağlayarak anlamlandırma becerisini ifade etmektedir (Li ve Doyle, 2021).

Kelime tanıma, okuma başarısı için hem doğru hem de hızlı olmalıdır. Kelime tanıma doğruluk önemlidir. Çünkü metnin anlamı genelde içerdiği kelimelerin anlamlarına bağlıdır. Bunun yanı sıra kelimeleri hızlı bir şekilde tanıma yeteneği önemlidir. Çünkü verimsiz, kapasite tüketen kelime tanıma süreçleri, hafıza kapasitesine aşırı yük bindirecektir. Böylece kelime tanıma sürecine gösterilen dikkat ve çaba mevcut bilişsel kaynakları azaltarak metnin anlaşılmasını engellemektedir. Kelime tanımadaki otomatiklik, bir kelimeyi oluşturan harflerin analizine ve bunların fonolojik temsiliyle ya da cümle bağlamıyla olan ilişkilerine bilinçli bir dikkat gösterilmeden gerçekleştirilmelidir. Ancak böyle bir otomatikliği geliştirmek, harfler ve fonoloji arasındaki ayrıntılı ilişkilere dikkat etmeyi ve bunlara hâkim olmayı gerektirmektedir (Hoover ve Tunmer, 2020). Başka bir deyişle bir kişi okumada ne kadar iyi olursa kelimeleri o kadar hızlı, doğru ve otomatik olarak tanıyabilmektedir (Kojima, 2010). Gough (1972), kelime tanıma otomatik hale geldiğinde okuyucunun sürecin bilincinde olmadığını belirtmektedir.

Ayrıca akıcı okuma için kelime tanımanın otomatikliği gerekli görülmektedir. Başka bir deyişle kelime tanımanın otomatikliği bir çocuğun hızlı ve zahmetsizce mi yoksa yavaş ve duraklayarak mı okuyabileceğini büyük ölçüde belirlemektedir. Özetle akıcı okumanın bir boyutu olan kelime tanımanın otomatikliği, bilişsel okuma kaynaklarının verimli kullanımının, hızlı kod çözmenin, dilsel anlamının ve okuyucunun okuma becerisinin bir göstergesidir. Aynı zamanda kelime tanımanın otomatikliği, akıcı okuma için olmazsa olmazlardan biridir (Li ve Doyle, 2021). Otomatik kelime tanıma, akıcılığın ve akıcılığın metnin anlaşılmasındaki rolünün merkezinde yer almaktadır (Johnson, 2008; Palumbo, 2008; Roembke, Hazeltine, Reed ve McMurray, 2019; Rasinski, 2010; Samuels, 2006; Whisler, 2001).

Kelime tanımayı etkileyen unsurları kontrol altına alabilen bireylerin iyi okuyucular olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada iyi okuyucuların okuma süreçlerine odaklanmanın önemli olduğu söylenebilir.

İyi Okuyucuların Okuma Süreçlerinin Analizi

Kelime tanıma becerisi noktasında iyi okuyucuların özellikleri Adams'a (1994) göre aşağıda verilen unsurlar açısından şu şekilde özetlenebilir:

- **Kelime formu ipuçları:** İyi okuyucular, kelimeleri tanıyabilmek için şekil bilgisine bağlı değillerdir.
- **Çok yönlü tahmin:** İyi okuyucular, kelimeleri tanıma olağanüstü bir hız ve kolaylık göstermektedirler. Bu durumun ise okunacak kelimeyi tahmin etmeden kaynaklandığı düşünülmektedir.
- **Hipotez testi olarak anlama:** İyi okuyucular, yalnızca şekle değil aynı zamanda anlama da odaklanmaktadır. Önce tahmin edip daha sonra tahminlerini doğrulamaktadırlar. Çünkü anlama süreci yalnızca okuduğunu anlamayı değil aynı zamanda okunacakları tahmin etmeyi de içermektedir.
- **Anlamsal ön işleme:** İyi okuyucuların aklına bir kelimenin birden fazla anlamı gelmektedir. Daha sonra kelime, bağlamsal olarak anlamlandırılmaktadır.
- **Sesli kelimeler:** İyi okuyucular, kelimeleri bütünsel olarak tanıyamıyorsa ve kelime tanımalarına yardımcı olmak için bağlamı kullanamıyorsa kelimeleri seslendirerek bir diğer deyişle yazılı kelimeleri doğrudan görsel tanıma yoluyla ve telaffuz ederek tanıyabilmektedirler.

Bahsedilenlerden hareketle iyi okuyucuların okuma süreçlerinde ortografik ve anlamsal sürecin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu süreçler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Ortografik Süreç

Gelişmiş kelime tanıma, yalnızca harflerin görünümüne veya imlasına değil aynı zamanda anlamına ve telaffuzuna da bağlıdır. İyi bir şekilde okuma, bahsedilen üç unsurun etkileşimli bir şekilde

işlenmesi sonucunda gerçekleşmektedir (Adams, 1994). Bu doğrultuda Adams'a (1994) göre iyi okuyucuların okuma süreçlerinde aşağıdaki davranışları sergiledikleri görülmektedir:

- İyi okuyucular, harflere bakarak harf kalıplarını görmekte, harfleri tek tek değil birbirine bağlayarak ilişkilendirmekte ve harfler arası çağırışım yapmaktadırlar.
- İyi okuyucular, harfleri otomatik bir şekilde tanımaktadırlar. Böylelikle tek tek harflere odaklanmak yerine anlama odaklanmaktadırlar.

İyi okuyucu bir kelimeye odaklandığında her bir harf okuyucunun hafızasında kendi tanıma birimini harekete geçirmektedir. Aktifleşen bu birimler sırayla birbirlerine aktivasyon gönderirler ve böylece kelimeye bakmanın otomatik sonucu olarak aralarındaki çağırışım güçlenmektedir (Adams, 1994). Okuyucu giderek daha fazla kelimeyle karşılaştıkça harf birimleri arasındaki ilişkiler nihayetinde yazılı dilin daha genel imla yapısını yansıtmaya başlamaktadır (Adams, 1994).

Bahsedilenlerden hareketle iyi okuyucuların aşağıdaki işlem sırasını gerçekleştirdiği özetlenebilir (Adams, 1994):

- İlk olarak kelime tanıma eğitimi başlamadan önce tek tek harfleri doğru bir şekilde tanıyabilmek oldukça önemli görülmektedir.
- İkinci olarak okuyucuların harfleri hızlı bir şekilde tanıyabilmeleri gerekmektedir.
- Üçüncü olarak ise okumada tam olarak iyi seviyeye gelememiş okuyucular için yalnızca kelimeye bakmaları değil aynı zamanda tam sıralı harf dizisine dikkat etmelerinin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir.

Anlamsal Süreç

Bağlam ve anlam işlemcisi, anlam ve sesbirim işlemcisi çift yönlü olarak birbirine bağlıdır. Çocukların görsel kelime dağarcığını oluşturmanın en iyi yolu, anlamlı kelimeleri anlamlı bağlamlarda okumalarını sağlamaktır (Adams, 1994). Çünkü çocuklar ne kadar anlamlı okurlarsa anlam dağarcıkları o kadar genişleyecek seslerin yapısına karşı duyarlılıkları o kadar artacak ve kelimeler ve anlamlar arasındaki çağırışımları o kadar güçlü olacaktır (Adams, 1994). Bu doğrultuda iyi bir okuyucu olabilmede anlamın önemi görülmektedir. Kelime tanıma becerisi güçlü olan çocuklar, anlama odaklanmaktadırlar. Dolayısıyla anlamlı okumaların ön koşulu olarak kelime tanıma becerisi görülebilir.

Farklı Ortografilerde Kelime Tanıma

Farklı ortografik sistemlerde kelime tanıma ve dil edinimi ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda öne çıkan en büyük unsur dil ediniminin dolayısıyla kelime tanınmanın çoğu dilde farklılaştığıdır. Bunun temelinde ortografik çeşitlilik yer almaktadır. Ayrıca ortografilerin diğer bir deyişle yazımların derinliği, şeffaflığı gibi özellikleri de alfabetik veya alfabetik olmayan sistemlerde yazımı bağımsız olarak etkilemektedir (Akamatsu, 2013; Aro, 2004; Baluch, 1990; Cheung, McBride-Chang ve Chow, 2013; Durgunoğlu, 2006; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Feldman ve Turvey, 1983; Janyan ve Andonova, 2013; Porpodas, 2006; Lyytinen, Aro, Holopainen, Leiwo ve Tolvanen, 2013). Ortografik sistemlerin dil edinimi üzerindeki etkisini açıklamak için öncelikle ortografiyi (yazım) ayrıntılı olarak incelemek gerekmektedir. Bu sebeple aşağıdaki açıklamalara yer verilmiştir.

İnsan biyolojisinin gelişmekte olan bir özelliği olan konuşmanın aksine ortografik sistemler tıpkı tekerlek gibi bir insan icadıdır. Alfabetik, hecesel veya logografik olan tüm imlalar, yalnızca konuşulan dili grafik biçiminde iletmek amacıyla birkaç bin yıl önce icat edilmiştir. Dilin grafik temsili için eski bir örnek Mısır hiyeroglif yazısıdır. Hiyeroglifler esas olarak nesnelere veya eylemleri betimleyen resimsel işaretler olan ideogramlardan oluşmaktadır. Hiyeroglif yazısı farklıdır çünkü anlamsal kavramların ve kelimelerin doğrudan bir analog şematik resimle temsil edildiği bir temsil sisteminin yararsızlığını göstermektedir. Böyle bir sistemin açık dezavantajı, soyut anlamsal kavramların temsil edilememesi ve daha somut kavramlar için bile temsilin her zaman kesin olmamasıdır. Mısır hiyeroglif yazısının tarihi, bu nedenle, yazım (ortografi) dediğimiz bu harika buluşun doğasına dair benzersiz bir anlayış sağlamaktadır (Frost, 2005).

Her yazılı dilde grafik işaretler fonolojik birimleri temsil etse de yazımların konuşulan dili temsil etme şekli her dilin özelliğine bağlıdır. Yazı sistemleri, dilsel birimlerin boyutuna göre ayırt

Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

edilebilmektedir. İngilizcede olduğu gibi ses birimleri, Japonca Kana'da olduğu gibi heceler (moras) veya Çince karakterlerde olduğu gibi biçimbirimler bunlara örnek olarak verilebilir. Örneğin, Japonca hece "Kana" yazımında grafikler Japoncada izin verilen 116 heceyi temsil etmektedir. Japoncada 14 ünsüz ve 5 ünlü harf olduğu ve hece yapısı göz önüne alındığında bu sayı oldukça küçüktür. Tam tersine İngilizcenin hece yapısı çok daha farklıdır. İngilizcede yalnızca 21 ünsüz ve 5 ünlü harf bulunmaz aynı zamanda hecelerin birçok olası yapısı vardır (örneğin, CV, VC, CVC, CCVC). Bu sayede dilde bağımsız bir sembol gerektiren yaklaşık 15.000hece sayısına ulaşılabilir. Birçok İngilizce kelimenin hecelere bölünmesi tartışmalıdır çünkü hece sınırları iyi tanımlanmamıştır. Bu nedenlerden dolayı hece imlası İngilizce konuşanlar için işe yaramamaktadır. Binlerce farklı grafik işareti öğrenmek ve ezberlemek yorucu bir iştir ve işaretleri tek bir kesin çözüm yerine birkaç heceleme olasılığıyla eşleştirmek çok yavaş bir bilişsel süreç olacaktır. İngilizce imlanın hecelerden ziyade ses birimlerinin yazıya geçirilmesi yoluyla elde edilmesinin bir nedeni de budur (Frost, 2005).

Yukarıda açıklandığı gibi Japonca Kana ve İngilizce, yazım birimleri tarafından temsil edilen dilaltı birimlerinin boyutunda farklılık gösteren alfabetik sistemlerdir. Aslında çoğu imla sistemi alfabetiktir ve grafik işaretler hece altı veya hece dilbilimsel birimlerini temsil etmektedir. Bununla birlikte bazı imla sistemleri, konuşulan dili temsil etmek için tamamen farklı bir yaklaşım benimsemektedir. Belki de en dikkate değer örnek, grafemik yapının dilaltı fonolojik birimleri değil, anlamlı morfemleri temsil ettiği logografik bir imla olan Çince'dir. Ancak Çince'de bile karakterlerin %90'ı fonetik bileşiklerdir (mutlaka tutarlı olmasa da) ve yalnızca %10'u, amacı o dilde var olan birçok eşsesliliği ayırt etmek olan anlamsal belirleyicilerdir (DeFrancis, 1989).

Özetlemek gerekirse yazı sistemleri konuşulan dilin çeşitli dilaltı birimlerini (fonem, hece, morfofonemler) temsil edecek şekilde gelişmiştir. Yazı sistemleri açıkça aynı ölçüde fonografik olmasa da hepsi yazılı kelimelerin fonolojik yapısına dair en azından bazı ipuçları içermektedir. Bunun anlamı, yazı sistemlerinin fonolojik biçimlerine bazı referanslar olmaksızın doğrudan anlam birimlerini kopyalamak için tasarlanmadığıdır. Bunun nedeni dillerin doğası gereği üretken olmaları, sürekli olarak yeni kelimelerin icat edilmesi ve anlamların zamanla gelişmesidir (Frost, 2005).

Başka bir açıdan ortografik sistem bir dilin yazı sisteminde kullanılan görsel sembollerin temsillerini ve bu sembollerin konuşma (fonoloji) ve anlam (morfoloji, anlambilim) ile eşleştirilmesini içermektedir. Her toplumun, çocukların okula başlama yaşı, okuryazarlığın resmi öğretiminin ne zaman başlatıldığı, evde veya anaokulunda okuryazarlığın gayri resmi olarak teşvik edilip edilmediği ve en önemlisi okuryazarlığın nasıl öğretildiği konusunda kendi gelenekleri vardır. Tercih edilen öğretim yöntemi bir dereceye kadar imlanın doğasına bağlıdır. Harfler ve sesler arasında güçlü ve güvenilir bir bağın olduğu sığ bir alfabetik yazımda, harflerin seslere dönüştürüldüğü ve daha sonra heceler gibi daha büyük birimler oluşturmak üzere birleştirildiği yöntemlerle okumayı öğretmek doğal görünmektedir. Bu yaklaşım, çocukların hangi işaretlerin hangi kavramlarla eşleştiğini öğrenmelerinin esas olduğu Çince gibi bir logografik yazı için açıkça uygun değildir. Ayrıca İngilizce gibi derin alfabetik yazımlarda çocukların temel alfabetik kod çözme öğrenmediği ve aynı zamanda tanıdık kelimelerden oluşan bir görsel kelime dağarcığına hâkim olduğu birleşik bir yöntem tercih edilmektedir. Okumayı öğrenmek, dilsel farkındalıkla etkileşimin, karmaşık bir yazı sistemi modelini oluşturduğu ortak bir dizi aşamadan geçer. Bu, konuşulan dilin morfolojik ve fonolojik bölümlerinin örtük ve açık temsillerinin oluşumunu içerir. Diller fonolojik ve morfolojik yapılarında farklılık göstermekte ve bu yapılar okuryazarlığın kazanılma şeklini etkileyebilmektedir. Aynı şekilde dillerin, konuşmaya ve anlamın temsil edilme biçimlerine göre değişen farklı yazı sistemleri (imlalar) vardır (Seymour, 2006). Bu dil farklılıkları için bazı açıklamalar yapılmıştır. Bunlardan birinin, takip eden evrelerin oluşturduğu bir gelişim modeli olduğu göze çarpmaktadır. Bu modele göre fonolojik farklılıklar, çocukluk döneminde geliştirilen fonolojik temsiller sisteminin içeriğini etkilemektedir. Bu temsiller en az iki düzeyde bulunabilir; normal dil kullanımı için gerekli olan örtük (epilinguistik) düzey ve dilsel birimlerin yalıtılmasına ve manipülasyonuna izin veren açık (üstdilbilimsel) düzey (Gombert, 1992). Açık ve iyi tanımlanmış bir hece yapısına sahip diller, okuyucularda hece bölümlerinin üst dilsel bir temsili sağlamaktadır. Ses birimlerinin üstdilsel temsili, normalde analitik ve alfabetik olarak okumayı öğrenmede kolaylık sağlamaktadır. Bu, tüm Avrupa dillerinde ortak bir sonuçtur. Ancak zamanlama okuma eğitiminin başladığı yaşa ve alfabetik öğretimin başladığı noktaya bağlıdır. Seymour'a (2006) göre bu bağlamda

dil edinme, dört varsayımsal aşamanın her birinde farklılık göstermektedir. Bu aşamalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- **Harf-ses edinmenin ilk adımı (Aşama 0):** Tüm alfabetik yazımlarda ortaktır. Muhtemelen dil farklılıklarından etkilenmez ancak eğitimsel faktörlerden (başlama yaşı, öğretme yöntemi), sosyal faktörlerden (SES), kortikal olgunluktan ve disleksiden etkilenmektedir.
- **Temel okuryazarlık (Aşama 1):** Diller arasında farklılık göstermektedir. Temel kod çözme (alfabetik süreç), karmaşık dillerde basit heceli dillerden ve sıg yazımlarda daha derinlerden daha yavaş kurulmaktadır. Gelişimin bu erken aşaması eğitime bağlıdır (belirli bir yaşta alfabetik öğretimin sağlanması). Derin ortografilerin, belirgin logografik ve alfabetik (kod çözme) süreçleri içeren ikili bir temelin oluşumunu teşvik ettiği varsayılmaktadır. Bu, normal gelişen okuyucular ve disleksi olan okuyucular arasında yavaş edinim ve bireysel farklılıklar ile sonuçlanmaktadır.
- **Ortografik okuryazarlık (Aşama 2):** Diller arasında farklılık göstermektedir. Tüm olası tek hecelerin yazılışlarının dâhilî bir modelinin oluşturulması, basit heceli dillerde karmaşık heceli dillerden daha hızlı gerçekleşecektir. Ayrıca hecelemin bir harf/tek ses ilkesinden ayrılma derecesiyle orantılı olarak daha da gecikecektir.
- **Morfografik okuryazarlık (Aşama 3):** Karmaşık ve kötü tanımlanmış bir hece yapısına sahip dillerde ve imlanın sözcüksel kimlik ve morfolojik işlevi işaret ettiği dillerde daha zor olabilmektedir. Bu formülasyona göre, okuryazarlık edinme hızının ve verimliliğinin sıralamada diller arasında farklılık göstermesi beklenmektedir: (1) basit heceli sıg imlalar (Fince, Yunanca, İtalyanca, İspanyolca); (2) karmaşık heceli sıg yazımlar (Almanca, Norveççe, İzlandaca, İsveççe, Felemenkçe); (3) basit heceli derin yazımlar (Portekizce, Fransızca) ve (4) karmaşık heceli derin imlalar (Danca, İngilizce).

Tüm bunların ışığında okuryazarlığın temel öğelerinin kazanılma hızında alfabetik imlalar arasında büyük farklılıklar olduğu açıktır. Derin imlalarda okuryazarlık edinimi, sıg imlalara göre daha yavaştır ve çocukların bireysel ilerleme oranlarında çok daha fazla değişkenlik görülmektedir. Tüm kelimeleri veya biçimbirimleri belirtmek için az ya da çok rastgele semboller kullanan tüm yazımlarda, farklı bir logografik temelin oluşturulması muhtemelen gerekli olacaktır. Bunlara, en açık şekilde doğu imlaları (Çince, Japon kanji sistemi) örnek olarak gösterilebilir. Bu dillerde, yazılı karakterlerin biçimlerini ve bunların kavramlara ve konuşulan kelimelere göndermelerini öğrenmek için özel bir logografik işlev gereklidir. Mevcut çıkarım, bazı fonografik yazımların aynı zamanda bir logografik sürecin geliştirilmesini gerektirebileceğidir. Bunlar, eşik bir derinlik seviyesini aşan bir düzeyde karmaşıklık ve tutarsızlık sergileyen alfabetik yazı sistemleri olarak kabul edilmektedir (Seymour, 2006).

Ortografilerde Derinlik ve Sıgılık

Ortografik derinliğin anlaşılması için “Ortografik Derinlik Hipotezi” nin anlaşılması gerektiği düşünülmektedir. Ortografik Derinlik Hipotezi, Frost ve Katz (1989) tarafından ortaya koyulmuştur. Ortografik Derinlik Hipotezi, tipik olarak yazılı bir uyarının sözcüksel durumunun (kelime mi yoksa sözcük dışı mı olduğu ve sık mı yoksa seyrek mi olduğu) telaffuzunu etkileyip etkilemediğini bulmak için kelimeleri adlandırma gecikmeleri ve hata oranlarının izlenmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Ortografik Derinlik Hipotezini destekleyen pek çok araştırmaya rastlanılmaktadır (Frost ve Katz, 1989; Frost, Katz ve Bentin, 1987; Katz ve Feldman, 1983; Tabossi ve Laghi, 1992; Ziegler, Perry, Jacobs ve Braun, 2001). Bu sonuçlar, İngilizce gibi derin imlaların iyi okuyucularının yüksek sesle okumada büyük boyutlu birimler kullandığını, oysa Almanca gibi sıg imlaların iyi okuyucularının çoğunlukla harfler ve fonemler olmak üzere minimum boyutlu birimler kullandığını göstermektedir. İmla derinliğinin iyi okuma üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların çoğu, görsel olarak sunulan kelimelere tepki süresini veya hata oranlarını izlemiş olsa da beyin görüntüleme elde edilen ve Ortografik Derinlik Hipotezi’ni destekleyen kanıtlar da mevcuttur (Paulesu, McCrory, Fazio, Menoncello, Brunswick ve Cappa, 2000). Bu araştırmada iki pozitron emisyon tomografisi (PET) çalışması yapılmıştır. Sıg İtalyanca ve derin İngilizce imlasındaki sözcüklerin ve sözcük olmayan yapıların okunması incelenmiştir. İtalyan okuyucularında, fonem işleme ile ilişkili olan beyin sol üst temporal bölgelerinde daha fazla aktivasyon

Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

bulunmuştur. Buna karşılık İngiliz okuyucular, tam kelime ile ilişkili olan sol arka alt temporal girusta ve ön alt frontal girusta daha fazla aktivasyon göstermiştir. Bu sonuçlar, İtalyan okuyucuların temel olarak harf ve ses birimleri düzeyinde sözcük altı işlemeye güvendiğini, oysa İngilizce okuyucuların fonolojik bir çıktı oluşturmak için sözcüksel ve anlamsal işlemeye güvendiğini öne sürmektedir (Frost, 2005).

Ortografik Derinlik Hipotezi'nde, sığ imlalarda sözcüksel erişim nispeten ayrıntılı bir fonolojik temsile dayanırken, derin imlalarda nispeten zayıf bir temsile dayalı olacaktır. Bunun nedeni, derin imlalarda harfler ve ses birimleri arasındaki opak ilişkilerin, ayrı yazı birim-ses birim dönüştürme kurallarını kullanarak baskıdan sesbilimsel temsilleri bir araya getirmede zorluklar yaratmasıdır. Ortografik Derinlik Hipotezi, derin yazımlardaki iyi okuyucuların, sözlüklerinde yeterince belirtilmemiş kelimeleri okumak için fonolojik temsillerle bu kelimeleri okumaya teşvik edildiğini öne sürmektedir. Dolayısıyla Ortografik Derinlik Hipotezi, yalnızca sözcük öncesi fonolojik iletişimin önemiyle değil, aynı zamanda hesaplanan fonolojik birimlerin boyutuyla ve sözlüğe yalnızca kısmi fonolojik bilgilerle erişme yeteneğiyle de ilgilidir (Frost, 2005).

Özetle basit yazıbirim-sesbirim karşılıklarını takip ederek kendi fonolojisini açık bir şekilde temsil eden bir imla sığ olarak kabul edilirken, imla ile fonoloji ilişkisinin daha opak olduğu bir imla derin olarak etiketlenir. Ortografik derinlik genellikle bir süreklilik olarak kabul edilmektedir. Bu görüşe göre diller, bir dilin diğerinden daha derin ancak üçüncü bir dilden daha sığ olduğu düşünüldüğünde, yan yana sıralanmaktadır (Frost ve diğerleri, 1987).

Ortografilerde Şeffaflık ve Opaklık

Prensipite, yazıbirim-sesbirim uyuşmasının karmaşıklığı, yazım kalıplarının fonolojiye şeffaf veya opak eşlenmesi göz önüne alındığında baskıdan fonolojik bir temsilin hesaplanmasının kolaylığı olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte şeffaflığın derecesi iki farklı faktörden kaynaklanmaktadır. İlk faktör, belirli bir harf kümesinin yazıbirim-fonem uyum kurallarına uygunluğu ile ilgilidir. Bu faktör düzenlilik olarak isimlendirilir. Örneğin, “yacht” veya “chef” gibi kelimelerin telaffuzu, İngilizcenin yazıbirim-fonem dönüştürme kuralları kullanılarak basitçe hesaplanamaz. Bu nedenle “yacht” ve “chef” kelimeleri düzensiz kabul edilir. İkinci faktör, tutarlılıktır. Tutarlılık, bir ortografik yapının telaffuzunun benzersizliğini içermektedir. Bu nedenle iki kelime benzer şekilde yazılıyor ancak farklı telaffuz ediliyorsa tutarsız olarak kabul edilmektedir. Bu analize göre kelimeler düzenli fakat tutarsız veya düzensiz fakat tutarlı olabilir. İngilizce imla düzensiz veya tutarsız birçok kelime içerir. İngilizceye derin imla denmesinin nedeni budur (Frost, 2005). Türkçenin ise bu bağlamda şeffaf bir dil olduğu söylenebilir. Çünkü Türkçede kelimeler düzenli ve tutarlıdır.

Farklı Ortografiler ve Özellikleri

İngilizce

İngilizce, derin bir imla örneği olarak kabul edilmektedir. İngilizcedeki karmaşıklığın ana kaynağı, İngilizcenin daha az grafikte temsil edilen yaklaşık 5 ünlüden ve 21 ünsüzden oluşmasına rağmen bu harflerle çıkarılabilecek 44 farklı sesi barındırmasıdır. Bununla birlikte İngilizce, şeffaflık açısından incelendiğinde düzensiz veya tutarsız birçok kelime içermektedir. Bu nedenle İngilizce derin imlalar arasındaki yerini almaktadır. Kısaca temel harflerin seslerini bilmek, grafem-fonem yazışmalarını kullanabilmek açısından yetersizdir. İngilizcede, okuyucular bağlamı da dikkate almak zorundadır ve düzensiz kelimeler fonemik derlemeden tamamen kurtulmaktadır (Frost, 2005).

İbranice

İbranicede harfler çoğunlukla ünsüzleri temsil ederken, sesli harflerin çoğu isteğe bağlı olarak ünsüzlerin üzerine aksan işaretleri (“noktalar”) olarak eklenebilmektedir. Bununla birlikte, aksan işaretleri çoğu okuma materyalinde atlanmıştır ve yalnızca şiirde, çocuk edebiyatında ve dini metinlerde bulunmaktadır. Farklı sözcükler oluşturmak için aynı ünsüz dizisine farklı ünlüler eklenebileceğinden, İbranice işaretli yazı benzersiz bir fonolojik birim belirtmemektedir. Bu nedenle, basılı bir ünsüz dizisi her zaman fonolojik olarak belirsizdir ve çoğu zaman, her biri farklı bir anlama sahip birden fazla kelimeyi temsil etmektedir. Bu bağlamda, İbranice imlanın derinliği, karakter olarak İngiliz imlasınıninkinden farklıdır. İngilizcede heceleme ile ses arasındaki opak ilişkiler harf kümelerinin

düzensizliği ve/veya tutarsızlığı ile ilgiliyken, İbranicede opak heceleme yalnızca eksik fonemik bilgilerden, özellikle sesli harf bilgisinden kaynaklanmaktadır (Frost, 2005).

İbrani imlasının derinliği başka bir özellikte de kendini göstermektedir. Birkaç ünsüz onları temsil eden iki harfe sahiptir. Eski İbranicede bu harfler, modern İbranicede olmayan fonetik bir ayrımı tasvir etmiştir. Bununla birlikte, harfler ve fonemler arasındaki opaklığın okumadan çok doğru yazımla ilgili olduğuna dikkat edilmelidir. Bunun nedeni, belirli bir ses biriminin iki farklı şekilde yazılabilmesine rağmen (İngilizcede C ve K durumunda olduğu gibi), basılı harfin okunmasının tamamen tutarlı olmasıdır. İngilizce ve İbranice bu nedenle derin yazımlar olarak kabul edilir, ancak yukarıda gösterildiği gibi derinlikleri farklı kaynaklardan gelir. O halde, imla ve fonoloji arasındaki opaklığın, dilleri basitçe “derin” veya “sığ” olarak etiketlemenin tek boyutlu faktörü aracılığıyla yeterince tanımlanamayacağı açıktır. Bunun yerine, opaklığın yönü de göz önünde bulundurulmalıdır: Opaklık imladan fonolojiye eşleştirmede mi yoksa opaklık fonolojiden imlaya eşleştirmede mi? Örneğin, Fransız yazım sistemi incelendiğinde Fransızcanın, baskı ve fonoloji arasında şeffaf ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle, Fransızcadaki yazıbirim-ses birimi dönüştürme kuralları, basılı sözcüklerin sesbilgisini neredeyse kesin olarak belirtmektedir. Bununla birlikte, belirli bir ses birimi için birkaç olası yazım vardır (örneğin, o, au, eau /o/ sesli harfini temsil edebilir). Bu nedenle, fonolojinin imlaya eşlenmesi Fransızcada opaktır. Benzer bir sorun İbranicede ortaya çıkar: İmla, fonolojiyi açık bir şekilde belirtir, ancak birkaç ünsüzün onları temsil eden iki harfi olduğundan, fonolojinin hecelemeyle eşlenmesi opaktır. İngilizce gibi dillerde, opaklık her iki yönde de mevcuttur: baskıdan fonolojiye ve fonolojiden baskıya. İngilizcenin aksine İspanyolca, İtalyanca ve Sırp-Hırvatça gibi bazı diller her iki yönden de tamamen şeffaftır (Frost, 2005).

Sırp-Hırvatça

Sırp-Hırvatçada, vurgu modellerindeki küçük değişiklikler bir yana, fonoloji neredeyse hiçbir zaman morfolojik türevlerle değişmez. On dokuzuncu yüzyılda, eski Yugoslavya'da doğrudan dilin yüzey fonolojisini temsil etmek üzere tasarlanmış yeni bir ortografik sistem dayatılmıştır. Bu sistemde her harf yalnızca bir ses birimini ifade etmekte ve her ses birimi yalnızca bir harfle temsil edilmektedir. Bu nedenle, Sırp-Hırvatça herhangi bir mektubun okunması farklı imla bağlamında değişmemektedir. İngilizcenin aksine, Sırp-Hırvatçada /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, herhangi bir fonetik değişiklik olmaksızın yalnızca beş sesli harf vardır. Benzer şekilde, Sırp-Hırvatçadaki tüm ünsüzler kesin olarak okunmakta ve bitişik harfler okumalarını değiştirmemektedir. Sırp-Hırvatçada doğru okuma, bu nedenle, yalnızca basit yazıbirim-fonem kurallarının uygulanmasını içermektedir. Dili bilmeyen biri bile, alfabenin 33 harfinin fonemik harf çevirisini ezberledikten sonra Sırp-Hırvatça okumayı kolayca öğrenebilir. Bu nedenle, Sırp-Hırvatça genellikle son derece sığ bir imla örneği olarak görülmektedir (Frost, 2005).

Fince

Okuryazarlık, İskandinav ülkelerinde nispeten erken gerçekleşmektedir ancak resmi okuma eğitimi 7 yaşında başlamaktadır. Temel fonolojik kayıt becerilerinin edinilmesi, Finceye yeni başlayanlar için nispeten hızlı bir süreçtir. Okuldan önce resmi bir okuma eğitimi olmamasına rağmen, çocuklar genellikle okula başlamadan önceki anaokulu yılında harfler ve kelimelerle gayri resmi olarak tanışmaktadır. Birinci sınıfın ilk döneminde, çocuklara harf seslerinin çoğu öğretilmekte ve okuma öğretiminin başından itibaren tanıdık harflerle fonolojik derleme alıştırmaları yapılmaktadır. Harfler, bu fonemlerle düzenli bir şekilde eşlenmektedir (Lyytinen ve diğerleri, 2013).

Fonolojik kayıt açısından bakıldığında, basit Fin grafem-fonem yazıma sisteminin belirgin avantajları vardır. Fonemlerin sayısı nispeten azdır ve grafem-fonem dönüştürme kuralları tamamen düzenlidir. Sonuç olarak başlangıç seviyesindeki okuyucular, temel harf-ses uyumlarına hâkim olduktan sonra fonemik sentez yapabildikleri sürece, verilen herhangi bir kelimeyi veya sözde kelimeyi yeniden kodlamak için gerekli araçlara sahiptirler. Bu, okuyucuların ilk olarak çok harfli grafik birimlerin imla bölümlenmesini yapabilmeleri gereken İngilizce gibi düzensiz bir imla gereksinimleriyle belirgin bir tezat oluşturmaktadır. Düzensiz imlalarla karşılaştırıldığında, Fin imlasının düzenliliğinin, ustalaşmayı nispeten kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla okuma gelişiminin erken aşamasında fonolojik yeniden

Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

kodlamanın sistematik olarak kolayca uygulandığı sonucuna varılabilmektedir (Lyytinen ve diğerleri, 2013).

İspanyolca

Güçlü sondan eklemeli dillerin aksine, çekimli bir dil olarak İspanyolca zayıf sondan eklemelidir; bu nedenle sözlük birimler ve biçim birimler arasında açık bir ayrım vardır. Oysa eş anlamlılık ve eşseslilik nadir görülmektedir. İngilizce ve Fransızca gibi opak ve derin imlaya sahip dillerde, okuyucuların, imla sözcük kodlarını etkinleştirmesi yoluyla görsel sözcükleri tanıması beklenmektedir. Almanca, Sırp-Hırvatça, İtalyanca ve İspanyolca gibi şeffaf ve sığ bir imlaya sahip dillerde, okuyucuların fonemik kodlara güvendiği söylenmektedir. Genel olarak, ikili yol modellerine göre, diller, harf-ses karşılıklarının görelî düzenliliğine bağlı olarak bağımsız mekanizmaların kullanımında farklılık gösterebilmektedir. İspanyolca, okuma becerisinin edinimi noktasında sığ ve şeffaf bir ortografik dil olarak, imladan fonolojiye düzenli ancak bağlama duyarlıdır (Sainz, 2013).

Çince

Yazılı Çincenin temel birimi, toplam sayısının yaklaşık 4.600 olduğu tahmin edilen karakterlerdir (Chen, Song, Lau, Wong ve Tang, 2003). Bu karakterler, İngilizce harflere benzer şekilde, basılı metinde sabit miktarda yer kaplayan görsel bir uzamsal birimdir. Bununla birlikte, her karakter bir ses sembolü olmaktan çok, anlam taşıyan sözcüksel bir biçimbirim işlevi görmektedir. Başka bir deyişle, karakterler fonetik ipuçları içerebilseler de öncelikle anlam sembolleridir. Birçok Çince karakter çokanlamlıdır. Çokanlamlı bir karakter farklı anlamlar alabilir; yani, birkaç farklı biçimbirime karşılık gelebilir. Çokanlamlı bir karakterin hangi anlamının seçilmesi ve vurgulanması gerektiği, kelimenin bağlamına bağlıdır. Sözcüklerin kendileriyle açık semantik ilişkiler taşımayan karakterler içeren sözcükler, opak sözcükler olarak bilinir; anlamsal ilişkileri paylaşanlara şeffaf sözcükler denmektedir. Karakterleri yazılı Çincenin temel birimi olarak adlandırmak, onların analiz edilemez oldukları anlamına gelmemektedir (Cheung ve diğerleri, 2013). Bu nedenlerle, fonemlerin güvenilir bir şekilde grafiklerle temsil edildiği İtalyanca ve Sırp-Hırvatça gibi şeffaf sistemlerin aksine, Çin yazısı oldukça opak olarak kabul edilmiştir. Şu anda iki Çince karakter sistemi kullanılmaktadır. Tayvan ve Hong Kong'da geleneksel karakterler benimsenirken, Çin Anakarası ve Singapur'da basitleştirilmiş karakterler kullanılmaktadır. Basitleştirilmiş karakterler ilk olarak 1956'da Çin Anakarası Hükümeti tarafından resmi ve günlük kullanım için yayınlanmıştır. Yazılı Çince logografi ilkesini (yani doğrudan anlamı temsil eden grafikler) benimsemenin bariz bir avantajı, farklı Çince dilleri konuşan insanlar arasındaki iletişimi büyük ölçüde kolaylaştırmasıdır. Çin, birbiriyle yakından ilişkili yaklaşık 200 dilin konuşulduğu geniş bir ülkedir. Bu dillere topluca "Çince" denmekte, ancak çoğu arasında fonolojik, sözcüksel ve sözdizimsel farklılıklar vardır (Cheung ve diğerleri, 2013).

Japonca

Japonca, benzersiz yazı sistemi nedeniyle genellikle öğrenilmesi en zor dillerden biri olarak tanımlanmaktadır. Benzersizlik, tek bir yazı sisteminde birlikte çalışan iki tip imla sisteminden kaynaklanmaktadır. Bunlar; logografi ve hecedir. Logografik yazı sistemi, Çince karakterlerden kaynaklanan kanji olarak bilinmektedir. Hece yazı sistemine, kanji karakterlerinin basitleştirilmiş bir şekli olan kana denir. İki tür kana vardır: hiragana (el yazısı kana) ve katakana (kare kana). Dolayısıyla Japonca yazı sisteminde üç farklı yazı tipi (yani kanji, hiragana ve katakana) vardır. Ayrıca, romaji adı verilen Roma alfabesi de bazen yabancılar için yol işaretleri, kısaltmalar ve çeviriler yazmak için kullanılmaktadır (Akamatsu, 2013). Kanji, Çince karakterlerden gelse de hem Japonca hem de Çince dilleri fonoloji, sözdizimi ve kelime dağarcığı bakımından farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle, Japonca yazı için Çince karakterler, Çince ve Japonca dilleri arasındaki dilsel benzerlikler nedeniyle değil, Çince karakterlerin değeri nedeniyle, yani Japonların ileri teknolojileri ve yeni kültürü öğrenebilecekleri tek araç olduğu için seçilmiştir. Bu nedenle, Çince karakterlerin Japonca'yı temsil edecek şekilde uyarlanması kanjide biraz benzersiz, ancak karmaşık özellikler yaratmıştır (Akamatsu, 2013).

Japonya’da kullanılan farklı kanji karakterlerinin sayısının, metnin veya konunun türüne bağlı olarak 3.200 ile 5.100 arasında olduğu tahmin edilmektedir (Tajima, 1989). Gazete ve dergilerde kullanılan farklı kanji karakterlerinin sayısı yaklaşık 3.300 iken Japon edebiyatı için bu sayı yaklaşık 5.000’dir. Ancak bu, Japonların gazete veya dergi okuyabilmek için 3.300 kanji karakterini hatırlamaları gerektiği anlamına gelmemektedir. Tajima’ya (1989) göre, en sık kullanılan 2.000 kanji, gazete ve dergilerde kullanılan tüm kanji karakterlerinin sırasıyla % 99.6’sını ve % 98.6’sını oluşturmaktadır. Kısaca 2.000 kanji karakterinin çoğu haber metnini kapsayabilmektedir.

Genel olarak, modern Japonca metinler kanji, hiragana, katakana ve romajiden oluşmaktadır. Hiragana çoğunlukla dilbilgisel biçimbirimleri (örneğin isimler, sıfatlar ve fiillerden sonraki edatlar) yazmak için kullanılırken, katakana çoğunlukla İngilizce ve diğer Avrupa dillerinden ödünç kelimeleri yazmak için kullanılmaktadır. İsimlerin, sıfatların ve fiillerin kökleri gibi içerik kelimelerinin çoğu kanji ile yazılmıştır. Bu nedenle, Japonca okuryazarlık kazanımını anlamak için, kanjinin Japonca kelime dağarcığına nasıl katkıda bulunduğunu bilmek çok önemlidir (Akamatsu, 2013).

İlkokulda, Japon çocuklar resmi olarak hiragana ve katakana öğrenmeye başlamaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin çoğu, ilkokul hayatlarına başladıklarında birçok hiraganayı zaten bildiğinden, ilk üç sınıfta okuma yazma eğitiminin odak noktası, katakana ve kanji karakterlerinin edinilmesidir. Çocukların kanjiyi sistematik olarak öğrenebilmeleri için kanjiler özellikle okuryazarlık eğitimi için özenle seçilmektedir. İlkokullarda kullanılan tüm ders kitapları, ülkedeki her çocuğun aynı kanji karakterlerini öğrenmesi için ilgili bakanlık tarafından yazılmış ve yayımlanmıştır (Akamatsu, 2013).

İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri için kanji öğretiminin odak noktası yavaş yavaş okumadan yazmaya geçer; çocukların sadece kanji okuyarak değil aynı zamanda yazarak kelime dağarcığını geliştirmeleri beklenmektedir. Kanji eğitimi ortaokula kadar devam eder ve ortaokulda kanji eğitimi müfredatları ilkokuldaki gibi sistemli bir şekilde tasarlanmaktadır. Örneğin, 1981’de yayınlanan yönergeye göre, her sınıfta 250 ila 400 kanji belirlenmekte ve ortaokulun sonunda öğrenciler yaklaşık 950 kanji karakteri okumayı ve yazmayı öğrenmektedir. Böylece çocukların 15 yaşına geldiklerinde hemen hemen tüm kanjileri öğrenmiş oldukları gözlenmiştir. Bununla birlikte, dokuzuncu sınıfı geçtikten sonra, kanji özellikle müfredatta öğretilmemektedir. Öğrencilerin sadece Japonca dersinde değil, tarih, bilim ve klasik Çince gibi diğer derslerde de yeni kanji öğrenmeleri beklenmektedir (Akamatsu, 2013).

Türkçe

Türkiye Türkçesi 21 sessiz ve 8 sesli harften oluşan oldukça şeffaf bir dildir. 1928’de Latin harfleri esas alınarak hazırlanan Türk alfabesinde 8 tane ünlünün kullanılmasına karar verilmiştir. Türkçede her sesin harf olarak bir karşılığı vardır. Bu sayede grafem-fonem eşleşmeleri tutarlıdır. Bu şeffaflık dilin öğrenilmesinde Finceye olduğu gibi bir avantaj sağlamaktadır. Ayrıca Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Yani kökün sonuna birtakım eklerin getirilmesi ile zenginleştirilir (Demir, 2019).

Türk çocuklarının, Türkçede eklerin birbirini nasıl takip ettiği konusunda bir fikir sahibi olması gerekmektedir. Saydam imla, ünlü uyumu, hecelerin belirginliği, hecelerin net yapısı ve esnek kelime düzeni Türk dilinin ayırt edici özelliklerinden bazılarıdır. Dilin bu özellikleri göz önüne alındığında, okuryazarlık edinimi, fonolojik farkındalığın ve kod çözmenin hızlı gelişimi ile ilişkilendirilebilir (Durgunoğlu, 2006). Bununla birlikte Türkçede birden çok heceli kelimelerde vurgu genelde son hecededir. Tek heceli kelimelerde ise vurgu aranmamaktadır (Demir, 2019). Ayrıca Türkçede okuma yazma eğitimi ilkokul birinci sınıfta verilmektedir.

Ortografik Derinlik ve Kelime Tanıma

Sığ imlalarda bir kelimenin sesleri, doğrudan ve net olarak ifade edilebilirken derin imlalarda hecelemin ses ile ilişkisi daha opaktır. Başka bir deyişle derin imlalarda aynı harf, farklı bağlamlarda farklı ses birimlerini ifade edebilmektedir (Frost ve diğerleri, 1987). Buradan hareketle kelime tanıma becerisi için ortografik derinliğin farklı bir unsur olarak ele alındığı ve ortografik derinliğe göre kelime tanıma becerisinin değiştiği söylenebilir. Bu duruma “ortografik derinlik hipotezi” denilmektedir. Ortografik derinlik hipotezine göre sığ imlalar, kelimenin fonolojisini içeren bir kelime tanıma sürecini kolayca destekleyebilmektedir (Frost, 2005). Çünkü sığ imlalarda bir kelimenin yazımı ve telaffuzu

Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

arasındaki ilişki, basit ve doğrudandır. Böylelikle okuyucu, yazarın okuyucuya iletmek istediği kelimeyi doğru bir şekilde okuyabilmektedir (Frost, 2005).

Şıg imlaların aksine derin imlalarda (İngilizce, İbranice gibi) harf kümeleri ve sesbirimleri arasında opak bir ilişki olduğundan okuyucular için kelimenin fonolojik yapısını oluşturmanın en etkili yolu kelimeyi görsel olarak tanımaya güvenmektir (Frost, 2005).

Disleksi ve Kelime Tanıma ile İlişkisi

Dil temelli öğrenme güçlükleri oldukça yaygındır. Disleksi ise dil temelli öğrenme güçlüklerinden biridir. Birçok araştırmacı disleksi tanımlamıştır. Bu tanımlar araştırmacılara göre farklılık göstermektedir (Ahissar, 2007; Åsberg Johnels, Hadjikhani, Sundqvist ve Galazka, 2022; Brown, 2021; Singer, 2019). Ancak araştırmacıların çoğu The International Dyslexia Association'ın (IDA, 2002) disleksi tanımı üzerinde fikir birliğine varmıştır. IDA'ya (2002) göre disleksi, nörobiyolojik kökenli özel bir öğrenme güçlüğüdür. Buna ek olarak disleksi, doğru ve akıcı kelime tanıma ile ilgili zorluklar, zayıf heceleme ve zayıf kod çözme ile belirgindir. Disleksi, genellikle kendini kelime tanıma ve hatalı kod çözmede göstermektedir (Hulme ve Snowling, 2017). Disleksi, kelimelerin kodunu çözme, kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileriyle ilgili bir çeşit öğrenme güçlüğü olarak da tanımlanmaktadır (Handler, 2016). Disleksinin kelime tanıma temelli bir özgül öğrenme güçlüğü olarak tanımlanması önemlidir. Bu tanım sayesinde disleksi, Basit Okuma Görüşü (Simple View of Reading) içinde yerini almıştır (Al Otaiba ve Petscher, 2020). Çünkü Basit Okuma Görüşü, okuduğunu anlamayı kelime tanıma ve dilsel anlamamanın ürünü olarak tanımlayan teorik bir modeldir (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Başka bir ifadeyle okumaya ilişkin Basit Görüş, iyi okumanın iki ana bilişsel bileşeni içerdiğini ileri sürmektedir. Bunlar: kelime tanıma ve dilsel anlamadır. Disleksi daha çok kelime tanıma bileşeni üzerinde kendini göstermektedir (Tanaka, Black, Hulme, Stanley, Kesler, Whitfield-Gabrieli, Reiss, Gabrieli ve Hoef, 2011). Ek olarak Gough ve Tunmer (1986) modellerine dayanarak üç tür okuma güçlüğünden bahsetmişlerdir. Bunlar: disleksi, hiperleksi ve her iki süreçteki zorluklardır. Bu teoriye göre disleksi kod çözme ile ilgili ve hiperleksi dilsel anlama ile ilgilidir. Ayrıca bu model sayesinde öğretmenler öğrencinin zayıf becerilerini tespit edip erken müdahalede bulunabilirler. Fonolojik kodlamadaki temel eksikler, disleksinin en belirgin nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Fonolojik kodlama eksiklikleri, yalnızca alfabetik haritalama gibi fonolojik temelli okuma alt becerileri ile değil, aynı zamanda fonolojik farkındalık, sözel hafıza, anlamsal ve söz dizimsel eksiklikler ile de çoğu disleksili çocukta okuma güçlüğünün temelini oluşturmaktadır (Vellutino ve Fletcher, 2005). Kısacası disleksili bireyin fonolojik kod çözme becerileri yeterli düzeyde değildir. Fonolojik kod çözme becerisinde; harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik adlandırma doğrudan rol oynamaktadır (National Early Literacy Panel [NELP], 2008). Bunlar aynı zamanda kelime tanımayı etkileyen unsurlardır. Dolayısıyla disleksi bu bağlamda da kelime tanıma becerisiyle ilişkilidir.

Okuma güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmalar, disleksili çocuklarda gelişimsel okuma güçlüklerinin kelime tanıma, fonolojik (harf-ses) kod çözme ve hecelemedeki temel ve yaygın eksikliklerde kendini gösterdiğini açıkça ortaya koymaktadır (Ehri, 2005). Disleksinin belirtileri karmaşık olsa da fonolojik farkındalık, yazı birim-fonem bilgisi ve otomatikleşme eksiklikleri en çok karşımıza çıkanlar arasındadır (Hulme ve Snowling, 2017). Disleksili çocuklar genelde kelime düzeyindeki kod çözme becerilerini etkileyen zorluklar yaşamaktadır (Snowling ve Hulme, 2012). Disleksi tanısı konmuş çocukların görsel kelime tanıma süreçleri tipik gelişim gösteren yaşlılarıyla karşılaştırıldığında disleksi tanısı konmuş çocukların bu süreçte hem daha yavaş hem de daha hatalı olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte disleksi tanısı konmuş çocuklar, işitsel kelime tanıma güçlükleriyle de karşı karşıya kalmaktadır (Zeguers, Snellings, Tijms, Weeda, Tamboer, Bexkens ve Huizenga, 2011). Disleksi tanısı konmuş çocukların akranlarına göre fonolojik farkındalık noktasında büyük eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir (Melby-Lervåg, Lyster ve Hulme, 2012). Yine okuma güçlüğü çeken çocuklarda otomatikleşme ve fonolojik farkındalık becerilerinde eksiklikler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İmladan bağımsız olarak disleksili çocuklar tipik olarak gelişim seyreden akranlarına kıyasla fonolojik farkındalıkta büyük bir eksikliğe sahiptir (da Silva, Engel de Abreu, Laurence, Nico, Simi, Tomás ve Macedo, 2020). Disleksi tanısı konmuş çocukların heceleme çalışmalarında zorluk yaşadıkları da görülmüştür. Disleksili çocuklar heceleme çalışmasının başında doğru heceleme yapsa da kısa süre sonra doğru hecelemenin çocuğun

hafızasında kaybolduğu görülmüştür (Schulte-Körne, Deimel, Bartling ve Remschmidt, 2004). Yukarıda sıralanan araştırmaların sonuçlarından hareketle, yine, disleksinin kelime tanıma becerisi ve bu beceriyi etkileyen unsurlar (fonolojik farkındalık, harf bilgisi, otomatikleşme) üzerinde olumsuz etkisinin olduğu ifade edilebilir. Disleksinin kelime tanıma ve kelime tanımayı etkileyen unsurlar noktasındaki olumsuz etkisi disleksili öğrencinin anlama becerisine de yansımaktadır. Bazı çalışmalar bu yansımanın disleksinin ikincil etkileri arasında olduğunu belirtmektedir (Al Otaiba ve Petscher, 2020; Sanfilippo, Ness, Petscher, Rappaport, Zuckerman ve Gaab, 2020).

Son yıllarda davranışsal, nöropsikolojik, nörobiyolojik ve nedensel analiz düzeylerini kapsayan araştırmalarda çok ilerleme kaydedilmiştir. Araştırmalar, nörobiyolojik olarak disleksinin normal sol yarıküre dil ağının işlev bozukluğu ile karakterize olduğunu ve ayrıca anormal beyaz cevher gelişimini içerdiğini doğrulamaktadır. Yani disleksi zayıf işitme ve görme yetisi ile açıklanacak bir öğrenme güçlüğü değildir (Moats ve Dakin, 2008). Ayrıca disleksi, motivasyon eksikliği ve eğitim fırsatlarının yeterli olmaması ile de açıklanamaz (Schelbe, Pryce, Petscher, Fien, Stanley, Gearin ve Gaab, 2021). Schulte-Körne'ye (2001) göre disleksi çocuklukta öğrenme bozukluklarının en yaygınıdır ve kalıtsaldır. Disleksinin yaygınlığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların %5 ila %10'unun disleksili olduğu sonucuna varılabilir (Cortiella ve Horowitz, 2014; Schulte-Körne, 2001; Shaywitz, 1998; Washburn, Joshi ve Binks-Cantrell, 2011). Ayrıca disleksi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile otizm spektrum bozukluğu tanısı konmuş çocuklar arasında da yaygın olarak görülmektedir (Åsberg, Kopp, Berg-Kelly ve Gillberg, 2010; Germanò, Gagliano ve Curatolo, 2010). Bunun yanında birinci derecede akrabası disleksi olan bireylerin disleksili olma riski ile karşı karşıya olduğunu ortaya koyan çalışmalar da karşımıza çıkmaktadır (Finucci, Whitehouse, Isaacs ve Childs, 1984; IDA, 2002; Snowling ve Melby-Lervåg, 2016). Bu çalışmalar disleksinin kalıtsal özellik gösterdiğini kanıtlayan çalışmalardan bir kaçıdır. Başka bir açıdan disleksinin kaynağı olmaya aday 6 farklı gen tespit edilmiştir (Peterson ve Pennington, 2012).

Disleksinin yaygınlığı ve etkisinin ömür boyu sürebilmesi onu her dönem önemli kılmaktadır. Ancak disleksinin çocuklar üzerindeki etkilerinin azaltılması mümkün görünmektedir. Bu sebeple erken tanının ve müdahalenin önemi zamanla artmaktadır. Aksi halde disleksili çocuklar yaşam boyu çeşitli akademik, sosyal ve ekonomik sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Miciak ve Fletcher, 2020; Schelbe vd., 2021). Disleksinin erken uyarı işaretleri okul öncesi dönemde görülmeye başlamaktadır. Risk altındaki çocuklarla erken müdahale çalışmaları yapıldığında bunların büyük bir kısmı ortalama okuma becerisine sahip olabilmektedir (Torgesen, 2005). Bazı ülkelerde disleksi riski taşıyan çocukların tespiti için genel tarama yapılmaktadır. Örneğin ABD'de anaokulundan üçüncü sınıfa kadar her yıl genel tarama yapılmaktadır. Bu tarama sayesinde okuma güçlüğü riski ile karşı karşıya olan çocukların tespiti yapılmakta ve sonrasında önleyici müdahale programları oluşturulmaktadır (Schelbe vd., 2021). Ancak ülkemizde henüz böyle bir genel tarama gündemde değildir. Disleksi tanısı konması uzmanlık gerektirir. Bu sebeple tanıyı ilgili tıp doktoru koymaktadır.

Kelime tanımanın okuma becerisi kazanımı açısından oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Disleksi özellikle kelime tanıma becerisinde kendini göstermektedir. Kelime tanıma becerisi ise çeşitli ortografilerde farklılaşmaktadır. Buna rağmen farklı ülkelerdeki disleksili çocuklar benzer fonolojik özellikler göstermektedir. Dolayısıyla gelişimsel disleksi tanısı konmuş çocukların tüm dünya dillerinde hece silme, hece ters çevirme, tekrarlama ve hızlı otomatik adlandırmada yetersizlik gibi benzer sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ancak tutarlı yazımlarda disleksi, genellikle yavaş fonolojik yeniden kodlamaya ve çok zayıf imlaya bağlı olarak teşhis edilebilir. Daha az tutarlı imlalarda ise disleksi, yalnızca hatalı okumada belirgin hale gelmektedir (Ziegler ve Goswami, 2005). Yani disleksinin farklı ortografilerde tezahürü farklı olsa da insidansı aynı olacaktır (Ziegler ve Goswami, 2005). Özetle, kültürler arası çalışmalar, disleksinin nörobiyolojik ve nörobilişsel nedenlerinin evrensel olduğu görüşünü savunmaktadır (Peterson ve Pennington, 2012).

Disleksili öğrencilere erken müdahale kapsamında birtakım çalışmalar yapılmaktadır. Başarılı müdahale çalışmaları, ses bilgisi öğretimini yoğun bir şekilde içermektedir. Diğer önemli müdahale unsurları arasında fonolojik farkındalık eğitimi, giderek zorlaşan bağlantılı metinlerin okunması, yazma alıştırmaları ve anlama stratejileri yer almaktadır (Peterson ve Pennington, 2012). Ancak disleksi tanısı konmuş öğrencilere kelime dağarcığı çalışmaları yaptırmak işlevsel olmayabilir. Çünkü IDA'nın (2002)

Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

tanımına göre disleksi olan öğrenciler arasında sınırlı kelime dağarcığı zayıf okuma deneyiminden kaynaklanan ikincil özelliklerden biridir. Dolayısıyla tek başına kelime dağarcığı çalışmaları disleksili bireylerin okuma yeteneğini önemli ölçüde geliştirmeyecektir (Al Otaiba ve Petscher, 2020). Unutulmamalıdır ki disleksinin medikal bir ilacı yoktur. Tek tedavi yöntemi eğitseldir. Disleksi aynı zamanda bir sosyal adalet ve sosyal hizmet sorunudur. Bu nedenle öncelikli olmalıdır (Schelbe vd., 2021). Çünkü okuryazarlık bir insan hakkıdır ve sürdürülebilir kalkınma adına gereklidir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019).

Kelime Tanıma Becerisini Geliştirme

Otomatiklik ve hız kelime tanımının iki boyutu olarak görülmektedir. Otomatiklik, kelimelerin okunuşlarını ve anlamlarını, onları görür görmez çaba harcamadan tanımak olarak tanımlanmaktadır (Ehri, 2005). Otomatikliğin yanı sıra kelime tanımda görsel hafıza gelişiminin oldukça önemli olduğu da belirtilmektedir. Çünkü görsel kodlar fonolojik kodlarla bağlanmakta ve böylelikle bellekte anlamsal kodlar etkinleştirilmektedir (Ehri, 2005).

Kelime tanımının bir başka boyutu olarak görülen hız ise iyi okuyucuların kelimeleri, sayıları isimlendirdikleri kadar hızlı okuyabildikleri görülmektedir. Bu durum kelimelerin harflerden ziyade bütün olarak okunduğunun göstergesi olarak belirtilmektedir (Ehri, 2005). Okuyucunun bir kelimeye takıldığı sürenin en güçlü belirleyicisi ise kelimenin harf cinsinden uzunluğudur. Okuyucular, bir metindeki bir sonraki kelimenin yeri hakkında bilgi edinmekte ve bu bilgiyi gözlerine ne kadar hareket etmeleri gerektiğini söylemek için kullanmaktadırlar (Ehri, 2005).

Kelime tanımda birleştirme ise kelimelerin yazılışlarının bellekteki telaffuzlarına tam olarak güvenmek olarak tanımlanmaktadır. Birleştirme eksikliğinin, bellekte kısmen sabitlenmiş kelimelerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Ehri, 2005). Bahsedilenlerden hareketle kelime tanımayı geliştirmede otomatiklik, hız ve birleştirmenin geliştirilmesinin önemi görülmektedir. Bunun yanı sıra okuyuculara bağlamın stratejik kullanımının öğretimi kelime tanıma becerilerini geliştirmede etkili olmaktadır (Adams, 1994).

Kelime Tanımayı Değerlendirme

Kelime tanıma becerisi hem genel bir beceri hem de alt becerilere dayalı olarak değerlendirilebilir. Kelime tanımayı değerlendirmek için kelime tanımının unsurlarına dikkat etmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla o dildeki imla (yazım) unsurları, kelime tanıma sürecinde değerlendirilebilecek alt beceriler olarak görülmektedir. Peki, nedir bu imlaya ilişkin beceriler? Bu doğrultuda harf bilgisi, fonolojik farkındalık (ses bilgisi), morfolojik farkındalık (biçim-şekil bilgisi), ortografik farkındalık önemli beceriler olarak görülmektedir (Demir, 2019; Kim, 2010; Landerl ve Wimmer, 2008). Kelime tanıma ile ilgili bu alt becerilerin ilgili bilimsel literatür doğrultusunda nasıl ölçüldüğü aşağıda kısaca açıklanmıştır. Burada sunulanlar bazı örnekleri teşkil etmektedir. Bunun dışında yine ilgili bilimsel literatür incelendiğinde hem Türkçe dili kapsamında hem de farklı dillerde kelime tanıma ve alt becerilerinin nasıl ölçüldüğüne yönelik farklı örnekler de görülecektir.

- **Harf bilgisi:** Harf bilgisi, kişinin görsel grafik form, bu formun ismi ve harfin grafik formuna ilişkin ses bilgisini içermektedir. Birçok okuma modeli harf bilgisini kelime tanıma becerisinin kazanımında etkililiği üzerinde önemle durmaktadır. Yani araştırmalar harf bilgisinin kelime tanıma becerisinin önemli bir yordayıcısı olarak ortaya koymaktadırlar (Kim, Petscher, Treiman ve Kelcey, 2021; Kim, Petscher, Foorman ve Zhou, 2010). Harf-isim bilgisi, harfler sırayla gösterilerek bunların isimlerinin söylenmesi bağlamında değerlendirilebilir. Aynı zamanda harf-ses bilgisi de harf söylenerek harfe karşılık gelen sesin söylenmesi şeklinde değerlendirilebilir. Bunun yanında harf seslendirilerek veya harfin ismi söylenerek harfin şeklinin çizilmesi (biçim olarak) şeklinde de bir değerlendirme gerçekleştirilebilir.
- **Hızlı otomatik adlandırma:** Öğrencilere nesne resimleri gösterilerek bunları hızlı bir şekilde adlandırmaları istenebilir (Bakır ve Babür, 2018).
- **Fonolojik farkındalık (Ses bilgisel farkındalık):** Öğrencilere birtakım kelimeler sunulularak onlardan kelimeyi ve kelimeyi oluşturan sesleri söylemeleri istenebilir (Landerl ve Wimmer,

2008). Yine uyaklı kelimeleri eşleştirme, aynı sesle başlayan kelimeleri eşleştirme, sese uygun kelime üretme, hece birleştirme, ses birleştirme, kelime ayırma, hece ayırma gibi değerlendirmeler de yapılarak sesbilgisel farkındalık bağlamında ölçümler gerçekleştirilebilir (Delican ve Ateş, 2021).

- **Morfolojik ve Ortografik Farkındalık (Biçim-Şekil):** Delican ve Ateş (2021) tarafından geliştirilen testler, aslında kelime tanıma ile ilgili birçok alt becerinin (imla bağlamında; morfolojik ve ortografik) değerlendirilmesinde de kullanılabilir. Harfler, harflerin kelimedeki yeri (pozisyonları), harf örüntüleri, kelimeyi oluşturan harf kombinasyonları ve bu bağlamda harflerin sıralanışı, hece, kök, gövde, ek vb. yapılarla ilişkin farkındalık morfolojik ve ortografik farkındalığı oluşturmaktadır (Kieffer, Biancaraso ve Mancilla-Martinez, 2013). Delican ve Ateş tarafından geliştirilen testler, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ile birlikte farklı sınıf düzeylerine uyarlanarak kelime tanıma alt becerilerine yönelik detaylı değerlendirmeler yürütülebilir.

Bahsedilen alt becerilerin ölçülmesinin yanı sıra kelime tanıma ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında kelime tanımaya yönelik genel bir beceri şeklinde değerlendirmelerin de olduğu görülmektedir (Huo, Koh, Cheng, Marinova-Todd ve Chen, 2021; Mancilla-Martinez ve Lesaux, 2011). Bu testlerde karmaşık kelimelere doğru ilerleyen bir kelime listesi öğrencilere sunulmakta ve öğrencilerden kelimeleri olabildiğince hızlı ve doğru bir şekilde yüksek sesle okumaları istenmektedir. Doğru olarak okunan her kelime için öğrenciye bir puan verilmektedir. Yine çocuklara kelimeler bağlamsız bir şekilde liste olarak verilmekte ve çocuklardan kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde yüksek sesle okumaları istenmektedir. Doğru okunan kelime sayısı, çocuğun kelime tanıma puanını olarak hesaplanmaktadır (Colenbrander, Nickels ve Kohnen, 2011; Kim, 2015). Bunun dışında metin bağlamında kelime tanıma akıcılığı bir değerlendirme ölçütü olarak kullanılmaktadır. Öğrencilerin seviyelerine uygun sunulan bir metin doğrultusunda çocukların bağlam içerisinde doğru okudukları kelime sayısı toplamları, onların kelime tanıma düzeylerini ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Rasinski, 2014).

Sonuç

Çocuklara okuma becerisinin öğretimi tüm dillerde en temel amaçlardan biri olarak gösterilmektedir. Çünkü okuma becerisi, çocukların bilişsel gelişimlerinin önemli bir destekleyicisidir. Bundan dolayı bu beceri ile ilgili oldukça fazla araştırma yapıldığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalar hem okuma becerisinin nasıl daha iyi öğretilebileceğine hem de hangi müfredat içeriklerinin ve eğitim politikalarının bu süreci destekleyebileceğine yönelik öneriler sunmaktadır. Bu araştırmalar yolu ile bütünsel (holistik) dil yaklaşımı, okumada aktif görüş, okumada halat modeli, harf-ses dil öğretim yaklaşımı ve dengeli dil öğretim yaklaşımı (en çok belirtilenler) gibi birçok yaklaşımın okuma becerisi ve öğretimi için önerildiği görülmektedir (Duke ve Cartwright, 2021; Wyse ve Bradbury, 2022). Okuma becerisi ile ilgili çok referans gösterilen teorilerden biri de okumada basit anlayış teorisi (Gough ve Tunmer, 1986; Hoover ve Gough, 1990). Bu teori bağlamında yapılan araştırmalarda kelime tanıma açısından alfabetik dillerde harfin ve harfe karşılık gelen sesin öğretiminin üzerinde önemle durulmaktadır (Stappen ve Reybroeck, 2022). Eğer çocuklar harflerin sesleri temsil ederek kelimedeki anlamı nasıl oluşturduğunu, kelimelerin bir araya gelerek cümleleri ve bütün bir metni nasıl şekillendirdiğini öğrenemezlerse okuma becerisini de iyi bir şekilde kazanamayacaklardır. Başka bir ifade ile yazılı dili çözümlenemezlerse anlamı da oluşturamayacaklardır (Javourey-Drevet, Dufau, François, Gala, Ginestíe ve Ziegler, 2022). İfade edilenlerden hareketle yapılan bu çalışmada da kelime tanıma becerisi üzerinde durulmuştur.

Kelime tanıma, kelimeleri doğru ve otomatik bir şekilde okuyabilme becerisi olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla kelimeleri doğru ve otomatik bir şekilde okuyabilen bireyler dikkat gibi bilişsel kaynakları ile anlam kurma düzeylerini daha fazla destekleyebileceklerdir. Buradan hareketle kelime tanıma ve ona ilişkin alt becerilerin iyi bir şekilde çocuklara kazandırılması onların daha iyi birer okuyucu olmaları açısından önem arz etmektedir. Bu da hem iyi okuyan hem de okuduğunu anlayabilen bireylerin yetişmesini olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırma kapsamında; kelime tanıma kavramının ne olduğu, gelişimsel teorileri, kelime tanımayı hangi unsurların etkilediği, kelime tanıma

Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

becerisi gelişmiş okuyucuların hangi özellikleri gösterdiği, farklı ortografilerde kelime tanımanın nasıl ele alındığı, disleksi tanısı konulan bireylerde kelime tanımanın önemi, kelime tanımayı geliştirmede hangi unsurlara dikkat edilmesi gerektiği ve kelime tanımanın nasıl değerlendirilebileceği ele alınmıştır. Bu doğrultuda uygulayıcılara okuma becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde kelime tanımayı ve kelime tanımayı etkileyen unsurları göz önünde bulundurulmaları gerektiği önerilebilir. Aynı zamanda kelime tanımanın gelişimsel teorileri dikkate alınarak okulöncesinden itibaren kelime tanımanın geliştirilmesi için birtakım uygulamalar gerçekleştirilebilir. Araştırmacılara ise kelime tanıma becerisini geliştirmeye, kelime tanımayı etkileyen farklı değişkenlerin yer alıp almadığını tespit etmeye, farklı dil kontekstlerini kapsayan kelime tanıma açısından karşılaştırmalı çalışmalar yapmaya, disleksi tanısı konulan bireylerde kelime tanıma becerisini geliştirme hususunda çalışmalar yapmaya yönelik öneriler verilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışmada bireylerden veri toplanmadığından etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada birinci yazar %40, ikinci yazar %40 ve üçüncü yazar ise %20 oranında çalışma sürecine katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Adams, M. (2001). Alphabetic anxiety and explicit, systematic phonics instruction: A cognitive science perspective. In S. Neuman ve D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (vol. 1, pp. 66-80). New York, NY: Guilford.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning*. Cambridge MA: MIT Press.
- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print* (pp. 95-156). Cambridge, MA: MIT Press.
- Ahissar, M. (2007). Dyslexia and the anchoring-deficit hypothesis. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(11), 458-465.
- Akamatsu, N. (2013). Literacy acquisition in Japanese–English bilinguals. In R. M. Joshi & P. G. Aaron, (Eds.). *Handbook of orthography and literacy* (pp. 495-510). Abingdon: Routledge.
- Al Otaiba, S. ve Petscher, Y. (2020). Identifying and serving students with learning disabilities, including dyslexia, in the context of multitiered supports and response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 327-331.
- Aro, M. (2004). *Learning to read: The effect of orthography*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Åsberg Johnels, J., Hadjikhani, N., Sundqvist, M. ve Galazka, M. A. (2022). Face Processing in School Children with Dyslexia: Neuropsychological and Eye-tracking Findings. *Developmental Neuropsychology*, 47(2), 78-92.
- Åsberg, J., Kopp, S., Berg-Kelly, K. ve Gillberg, C. (2010). Reading comprehension, word decoding and spelling in girls with autism spectrum disorders (ASD) or attention-deficit/hyperactivity disorder (AD/HD): Performance and predictors. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(1), 61-71.

- Bakır, F. H. ve Babür, N. (2018). Hızlı otomatik isimlendirme testi'nin Türkçeye uyarlanması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 35-51.
- Baluch, B. (1990). Word recognition in Persian. *Baranoosh Scientific Quarterly*, 1(1), 3-6.
- Barry, C. ve De Bastiani, P. (1997). *Lexical priming of nonword spelling in the regular orthography of Italian*. In Spelling (pp. 185-203). Dordrecht: Springer.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Bentin, S., Hammer, R. ve Cahan, S. (1991). The effects of aging and first grade schooling on the development of phonological awareness. *Psychological science*, 2(4), 271-275.
- Besner, D., Stolz, J. A. ve Boutilier, C. (1997). The Stroop effect and the myth of automaticity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 4(2), 221-225.
- Bloodgood, J. W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 342-367.
- Brown, G. (2021). *Universal design for learning: supporting special education students in mathematics* (Unpublished doctoral dissertation), California State University, California.
- Busink, R. (1997). Reading and phonological awareness: What we have learned and how we can use it. *Reading Research and Instruction*, 36(3), 199-215.
- Caravolas, M., Volin, J. ve Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107-139.
- Carr, T. H. (1992). Automaticity and cognitive anatomy: Is word recognition "automatic"? *The American Journal of Psychology*, 105(2), 201-237.
- Catts, H. ve Kamhi, A. (2005). Causes of reading disabilities. In H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 94-126). Boston: Allyn & Bacon.
- Chall, J. (1976). The great debate: Ten years later, with a modest proposal for reading stages. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading* (pp. 29-55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chall, J. S. (1989). "Learning to read: The great debate" 20 years later: A response to 'Debunking the great phonics myth'. *The Phi Delta Kappan*, 70(7), 521-538.
- Chard, D. J. ve Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Chen, H.-C., Song, H., Lau, W. Y., Wong, K. F. E. ve Tang, S. L. (2003). Development characteristics of eye movement in reading Chinese. In C. McBride-Chang & H.-C. Chen (Eds.), *Chinese children's reading development* (pp. 157-169). New Haven, CT: Greenwood.
- Cheung, H., McBride-Chang, C. ve Chow, B. W. Y. (2013). Reading Chinese. In *Handbook of orthography and literacy* (pp. 435-452). New York: Routledge.
- Colenbrander, D., Nickels, L. ve Kohnen, S. (2011). Nonword reading tests: A review of the available resources. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 137-172.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp. 135-155). New York: Academic Press.
- Cortiella, C. ve Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National Center for Learning Disabilities*, 25, 2-45.
- da Silva, P. B., Engel de Abreu, P. M., Laurence, P. G., Nico, M. Â. N., Simi, L. G. V., Tomás, R. C. ve Macedo, E. C. (2020). Rapid automatized naming and explicit phonological processing in children with Developmental Dyslexia: a study with Portuguese-Speaking children in Brazil. *Frontiers in Psychology*, 11, 928-941.
- Daniels, N. M. (2020). *Fluency (speech-language pathology)*. Salem: Salem Press Encyclopedia.

Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

- DeFrancis, J. (1989). *Visible speech: The diverse oneness of writing systems*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Delican, B. ve Ateş, S. (2021). *Erken okuryazarlık gelişimini belirleme aracı*. Tokat: Can Eğitim Yayınları.
- Demir, N. (2019). *Türkçe ses ve biçim bilgisi*. Ankara: Altınordu Yayınları.
- Doğan, A. (2019). *Diyalojik okumanın beş-altı yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Duke, N. K. ve Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, 25-44.
- Durgunoğlu, A. Y. (2006). How language characteristics influence Turkish literacy development. In R. Malatesha Joshi, P.G. Aaron (Eds), *Handbook of orthography and literacy*. New York: Routledge.
- Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(4), 281-299.
- Dyck, N. J. (1991). Phonological awareness for reading success. *Beyond Behavior*, 2(2), 24-24.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme–phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J.L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3–40). New York, NY: Routledge.
- Ehri, L. C. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19–36.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. J. Snowling ve C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 135-154). Oxford, UK: Blackwell.
- Everatt, J. (1998). Book review: Handbook of Spelling: Theory, Process and Intervention. [G. D. A. Brown ve N. C. Ellis tarafından yayına hazırlanan Handbook of spelling: Theory, process and intervention başlıklı kitabın değerlendirilmesi]. *Wiley, Chichester, Dyslexia*, 4: 112-113.
- Feldman, L. B. ve Turvey, M. T. (1983). Word recognition in Serbo-Croatian is phonologically analytic. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 9, 288–298.
- Fernandes, S., Ventura, P., Querido, L. ve Morais, J. (2008). Reading and spelling acquisition in European Portuguese: A preliminary study. *Reading and Writing*, 21(8), 805–821.
- Ferreiro, E. ve Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. New York, NY: Heinemann.
- Finucci, J. M., Whitehouse, C. C., Isaacs, S. D. ve Childs, B. (1984). Derivation and validation of a quantitative definition of specific reading disability for adults. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 26(2), 143-153.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall ve M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301–330). London: Erlbaum.
- Frost, R. (2005). Orthographic systems and skilled word recognition processes in reading. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 272–295). Oxford: Blackwell Publishing.
- Frost, R. ve Katz, L. (1989). Orthographic depth and the interaction of visual and auditory processing in word recognition. *Memory and Cognition*, 17, 302–311.
- Frost, R., Katz, L. ve Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13(1), 104–115.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. In *The Role of Fluency in Reading Competence, Assessment, and Instruction* (pp. 239-256). Mahwah, NJ: Routledge.
- Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in “GNYS AT WRK”. *The Reading Teacher*, 36(2), 192–200.
- Germanò, E., Gagliano, A. ve Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 35(5), 475-493.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. London: Harvester-Wheatsheaf.

- Gombert, J. E. ve Fayol, M. (1992). Writing in preliterate children. *Learning & Instruction*, 2(1), 23–41.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. In J.F. Kavanaugh & I.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp 331-358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gough, P. B. ve Hillinger, M. L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179-196.
- Gough, P. B. ve Tunmer W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Handler, S. M. (2016). Dyslexia: What you need to know. *Contemporary Pediatrics*, 33(8), 18-25.
- Hoover, W. A. ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Hoover, W. A. ve Tunmer, W. E. (2020). *The cognitive foundations of reading and its acquisition*. Switzerland: Springer
- Hulme, C. ve Snowling, M. J. (2017). Reading disorder and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, 28(6), 731-735.
- Huo, M. R. Y., PohWee, K., Cheng, Y., Marinova-Todd, S. H. ve Chen, X. (2021). The simple view of reading in French second language learners. *Learning and Individual Differences*, 92, 1-10.
- International Dyslexia Association. (2021). *Definition of Dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/adresinden-ulaşilmiştir>.
- Janyan, A. ve Andonova, E. (2013). Word reading in Bulgarian children and adults. In *Handbook of orthography and literacy* (pp. 289-304). New York: Routledge.
- Javourey-Drevet, L., Dufau, S., François, T., Gala, N., Ginestié, J. ve Ziegler, J. C. (2022). Simplification of literary and scientific texts to improve reading fluency and comprehension in beginning readers of French. *Applied Psycholinguistics*, 43, 485-512.
- Jensen, A. R. (1962). Spelling errors and the serial-position effect. *Journal of Educational Psychology*, 53(3), 105–109.
- Johnson, N. M. (2008). *Automatic word recognition: The defining feature of fluency* (Unpublished doctoral dissertation). Auburn University, Alabama.
- Justice, L. ve Schuele, C. M. (2004). Phonological awareness: Description, assessment, and intervention. In J. Bernthal & N. Bankson (Eds.), *Articulation and phonological disorders* (pp. 376-405). Boston: Allyn & Bacon.
- Juul, H. ve Sigurdsson, B. (2005). Orthography as a handicap? A direct comparison of spelling acquisition in Danish and Icelandic. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(3), 263–272.
- Katz, L. ve Feldman L. B. (1983). Relation between pronunciation and recognition of printed words in deep and shallow orthographies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9(1), 157-166.
- Kaya, M. L. (2016, 23 Eylül). Piktografi, ideografi, logografi, hieroglif ve sescil yazı imleri. <https://bilimdili.com/toplum/dil/piktografi-ideografi-logografi-hieroglif-ve-sescil-yazi-imleri/adresinden-erişilmiştir>.
- Kessler B., Pollo T. C, Treiman R. ve Cardoso-Martins C. (2013). Frequency analyses of prephonological spellings as predictors of success in conventional spelling. *Journal of Learning Disabilities*, 46(3), 252-259.
- Kieffer, M. J., Biancarosa, G. ve Mancilla-Martinez, J. (2013). Roles of morphological awareness in the reading comprehension of Spanish-speaking language minority learners: Exploring partial mediation by vocabulary and reading fluency. *Applied Psycholinguistics*, 34(4), 697-725.
- Kim, Y. S. (2010). Component skills in early spelling development in Korean. *Scientific Studies of Reading*, 14(2), 137-158.
- Kim, Y. S. G. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459-481.
- Kim, Y. S., Petscher, Y., Foorman, B. R. ve Zhou, C. (2010). The contributions of phonological awareness and letter-name knowledge to letter-sound acquisition-a cross-classified multilevel model approach. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 313.

- Kim, Y. S. G., Petscher, Y., Treiman, R. ve Kelcey, B. (2021). Letter features as predictors of letter-name acquisition in four languages with three scripts. *Scientific Studies of Reading, 25*(6), 453-469.
- Kojima, M. (2010). Effects of word recognition speed, accuracy, and automaticity on reading Ability. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan, 21*, 151-160.
- Kozminsky, L. ve Kozminsky, E. (1995). The effects of early phonological awareness training on reading success. *Learning and Instruction, 5*(3), 187-201.
- Kreiner, D. S. (1992). Reaction time measures of spelling: Testing a two-strategy model of skilled spelling. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 18*(4), 765-776.
- Kreiner, D. S. ve Gough, P. B. (1990). Two ideas about spelling: Rules and word-specific memory. *Journal of Memory and Language, 29*(1), 103-118.
- Landerl, K. ve Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 150-161.
- LaBerge, D. ve Samuels, J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*(2), 293-323.
- Lesgold, A., Resnick, L. B. ve Hammond, K. (1985). Learning to read: A longitudinal study of word skill development in two curricula. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (pp. 107- 138). New York: Academic Press.
- Levin, I., Both-De Vries, A., Aram, D. ve Bus, A. (2005). Writing starts with own name writing: From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics, 26*(3), 463-477.
- Levin, I. ve Bus, A. G. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology, 39*(5), 891-905.
- Levin, I., Shatil-Carmon, S. ve Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*(2), 139-165.
- Li, L. ve Doyle, A. (2021). Reading Fluency and the Role of Its Dimensions. *Canadian Journal for New Scholars in Education, 12*(1), 78-84.
- Logan, G. D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review, 95*(4), 492-527.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly, 13*(2), 123-146.
- Lyytinen, H., Aro, M., Holopainen, L., Leiwo, M., Lyytinen, P. ve Tolvanen, A. (2013). Children's language development and reading acquisition in a highly transparent orthography. In *Handbook of orthography and literacy* (pp. 61-76). New York: Routledge.
- M. J. Snel, C. A. J. Aarnoutse, J. Terwel, J. F. J. van Leeuwe ve W. M. van der Veld (2016). Prediction of word recognition in the first half of grade 1. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(2), 229-238.
- Maclean, M., Bryant, P. ve Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 33*(3), 255-281.
- Mancilla-Martinez, J. ve Lesaux, N. K. (2011). The gap between Spanish speakers' word reading and word knowledge: A longitudinal study. *Child Development, 82*(5), 1544-1560.
- Marinus, E., Kohnen, S. ve McArthur, G. (2013). Australian comparison data for the Test of Word Reading Efficiency (TOWRE). *Australian Journal of Learning Difficulties, 18*(2), 199-212.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. ve Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. *Reading Research: Advances in Theory and Practice, 3*, 199-221.
- Martin, D. H. ve Barry, C. (2012). Writing nonsense: The interaction between lexical and sublexical knowledge in the priming of nonword spelling. *Psychonomic Bulletin & Review, 19*(4), 691-698.
- Mason, J. (1980). When do children learn to read: An exploration of four-year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly, 15*(2), 202-227.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 138*(2), 322.

- McGown, M. C. (2003). *The relationship between rapid automatic naming and word recognition in disabled readers* (Unpublished doctoral dissertation). Bowling Green State University, USA.
- Metsala, J., Stavrinos, D. ve Walley, A. (2009). Children's spoken word recognition and contributions to phonological awareness and nonword repetition: A 1-year follow-up. *Applied Psycholinguistics*, 30(1), 101-121.
- Miciak, J. ve Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 343-353.
- Miles, K. P., Rubin, G. B. ve Gonzalez-Frey, S. (2017). Rethinking sight words. *The Reading Teacher*, 71(6), 715-726.
- Moats, L. C. ve Dakin, K. E. (2008). *Basic facts about dyslexia & other reading problems*. Baltimore, MD International Dyslexia Assoc.
- Molfese, V. J., Beswick, J., Jacobi-Vessels, J. L., Armstrong, N. E., Culver, B. L., White, J. M., Ferguson, M. C., Rudasill, K. M. ve Molfese, D. L. (2011). Evidence of alphabetic knowledge in writing: Connections to letter and word identification skills in preschool and kindergarten. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 133-150.
- Mortensen, J. ve Burnham, M. (2012). Preschool children's understanding of the graphic features of writing. *Child Studies in Asia-Pacific Contexts*, 2(1), 45-60.
- Palumbo, T. J. (2008). *Unit of word recognition as an indicator of reading fluency: Use of a lexical decision task* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Paulesu, E., McCrory, E., Fazio, F., Menoncello, L., Brunswick, N., Cappa, S. F., Cotelli, M., Corte, F., Lorusso, M., Pesenti, S., Gallagher, A., Perani, D., Price, C., Frith, C. D. ve Frith, U. (2000). A cultural effect on brain function. *Nature Neuroscience*, 3, 91-96.
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 379(9830), 1997-2007.
- Pikulski, John. (1997). Teaching word-identification skills and strategies: A balanced approach. In *Invitations to Literacy*. <http://www.eduplace.com/rdg/res/index.html> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Pollo, T. C., Kessler, B. ve Treiman, R. (2009). Statistical patterns in children's early writing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(4), 410-426.
- Porpodas, C. (2006). Literacy acquisition in Greek: Research review of the role of phonological and cognitive factors. In R. Malatesha Joshi, P.G. Aaron (Eds), *Handbook of Orthography and Literacy* (pp.189-199). New York: Routledge
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H., Poikkeus, A. M., ...ve Lyytinen, H. (2007). Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), 923-931.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V., Chang, S. C., Edmondson, E., Nageldinger, J., Nigh, J., Remark, L., Kenney, K. S., Walsh-Moorman, E., Yildirim, K., Dee Nichols, W., Paige, D. D. ve Rupley, W. H. (2017). Reading fluency and college readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(4), 453-460.
- Read, C. ve Treiman, R. (2013). Children's invented spelling: What we have learned in forty years. In M. Piattelli-Palmarini & R. C. Berwick (Eds.), *Rich languages from poor inputs* (pp. 197-211). New York, NY: Oxford University Press.
- Roberts, T. A. (2003). Effects of alphabet-letter instruction on young children's word recognition. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 41-51.
- Roembke, T. C., Hazeltine, E., Reed, D. K. ve McMurray, B. (2019). Automaticity of word recognition is a unique predictor of reading fluency in middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 314-330.
- Romberg, A. R. ve Saffran, J. R. (2010). Statistical learning and language acquisition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1, 906-914.
- Rothe, J., Schulte-Körne, G. ve Ise, E. (2013). Does sensitivity to orthographic regularities influence reading and spelling acquisition? A 1-year prospective study. *Reading and Writing*, 27(7), 1141-1161.

Kelime Tanıma Becerisinin Önemi

- Rowe, D. W. (2008). Social contracts for writing: Negotiating shared understandings about text in the preschool years. *Reading Research Quarterly*, 43(1), 66–95.
- Sainz, J. S. (2013). Literacy acquisition in Spanish. In *Handbook of orthography and literacy* (pp. 165-184). New York: Routledge.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). Delaware, NJ: International Reading Association.
- Sanfilippo, J., Ness, M., Petscher, Y., Rappaport, L., Zuckerman, B. ve Gaab, N. (2020). Reintroducing dyslexia: Early identification and implications for pediatric practice. *Pediatrics*, 146(1). 1-9.
- Scarborough, H. S., Neuman, S. ve Dickinson, D. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, Pedagogy and Programmes*, 10, 23-38.
- Schelbe, L., Pryce, J., Petscher, Y., Fien, H., Stanley, C., Gearin, B. ve Gaab, N. (2021). Dyslexia in the context of social work: Screening and early intervention. *Families in Society*, 1-12.
- Schuele, C. M. ve Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, 3-20.
- Schulte-Körne, G. (2001). Annotation: Genetics of reading and spelling disorder. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(8), 985-997.
- Schulte-Körne, G., Deimel, W., Bartling, J. ve Remschmidt, H. (2004). Neurophysiological correlates of word recognition in dyslexia. *Journal of Neural Transmission*, 111(7), 971-984.
- Sevim, O. ve Toyran, M. (2021). Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim birinci kademedeki kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarının temel dil becerileri açısından karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 87-104.
- Seymour, P. H. (2006). Theoretical framework for beginning reading in different orthographies. *Handbook of orthography and literacy* (pp. 441-462). New York: Routledge.
- Seymour, P. H. K. ve Duncan, L. G. (2001). Learning to read in English. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8(3), 281–299.
- Shaywitz, S. E. (1998). Dyslexia. *New England Journal of Medicine*, 338(5), 307-312.
- Singer, S. S., PhD. (2019). Dyslexia. *Magill’s Medical Guide (Online Edition)*.
- Snel, M. J., Aarnoutse, C. A. J., Terwel, J., van Leeuwe, J. F. J. ve van der Veld, W. M. (2016). Prediction of word recognition in the first half of grade 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 229–238.
- Snowling, M. J. ve Hulme, C. E. (2005). *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Snowling, M. J. ve Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27-34.
- Snowling, M. J. ve Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S. ve Bonnet, P. (1998). Reading and spelling acquisition in French: The role of phonological mediation and orthographic factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68(2), 134-165.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Stuart, M. ve Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30(2), 139-181.
- Tabossi, P. ve Laghi, L. (1992). Semantic priming in the pronunciation of words in two writing systems: Italian and English. *Memory and Cognition*, 20, 303-313.
- Tajima, K. (1989). Computer and kanji. In K. Sato (Series ed.) Kanji koza [Lectures on kanji]: Vol. 11. Kanji to kokuji mondai [Kanji and the problems of the national language] (pp. 229–257). Tokyo: Meijishoin.

- Tanaka, H., Black, J. M., Hulme, C., Stanley, L. M., Kesler, S. R., Whitfield-Gabrieli, S., Reiss, A. L., Gabrieli, J. D. E. ve Hoeft, F. (2011). The Brain Basis of the Phonological Deficit in Dyslexia Is Independent of IQ. *Psychological Science*, 22(11), 1442-1451.
- Torgesen, J. K. (2005). Recent discoveries from research on remedial interventions for children with dyslexia. In M.J. Snowling, C. Hulme (Eds), *The science of reading*, (pp. 521-537). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Treiman, R. (2017). Learning to spell words: Findings, theories, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 265-276.
- Treiman, R. ve Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2), 97-116.
- Treiman, R. ve Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. Oxford: Oxford University Press.
- Treiman, R. ve Yin, L. (2011). Early differentiation between drawing and writing in Chinese children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(4), 786-801.
- Türkyılmaz, M., Can, R., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2014). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, retell fluency, and reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 4030-4034.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *Literacy*. <https://en.unesco.org/themes/literacy> sitesinden ulaşılmıştır.
- Vaessen, A., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Faísca, L., Reis, A. ve Blomert, L. (2010). Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 827-842.
- Vaessen, A. A. ve Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(3), 213-231.
- Washburn, E. K., Joshi, R. ve Binks Cantrell, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers?. *Annals of Dyslexia*, 61(1), 21-43.
- Vander Stappen, C. ve Van Reybroeck, M. (2022). Relating Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming to Phonological and Orthographic Processing of Written Words: Cross-sequential Evidence from French. *Reading Research Quarterly*, 1-19.
- Vellutino, F. R. ve Fletcher, J. M. (2005). Developmental dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 362-379). Oxford, UK: Blackwell.
- Verhagen, W., Aarnoutse C. ve van Leeuwe, J. (2008) Phonological awareness and naming speed in the prediction of Dutch children's word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12(4), 301-324.
- Wagner, R. ve Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.
- Wagner, R., Torgesen, J., Laughon, P., Simmons, K. ve Rashotte, C. (1993). Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 83-103.
- Whisler, S. K. (2001). *The effects of repeated readings on automatic word recognition skills, fluency, and comprehension in third grade* (Unpublished doctoral dissertation). Cardinal Stritch University, Milwaukee.
- Winkel, H. ve Lemwanthong, K. (2009). Reading and spelling acquisition in Thai children. *Reading and Writing*, 23(9), 1021-1053.
- Wyse, D. ve Bradbury, A. (2022). Reading wars or reading reconciliation? A critical examination of robust research evidence, curriculum policy and teachers' practices for teaching phonics and reading. *Review of Education*, 10(1), 1-53.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(4), 79-91.
- Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 97-106.
- Yıldırım, K., Rasinski, T. ve Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42, 87-98.

- Zeguers, M. H., Snellings, P., Tijms, J., Weeda, W. D., Tamboer, P., Bexkens, A. ve Huizenga, H. M. (2011). Specifying theories of developmental dyslexia: a diffusion model analysis of word recognition. *Developmental Science*, 14(6), 1340-1354.
- Zevin, J. (2009). Word recognition. In L. R. Squire (Ed.), *Encyclopedia of neuroscience* (pp. 517–522). Oxford: Academic Press.
- Ziegler, J. C. ve Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.
- Ziegler, J. C., Perry, C., Jacobs, A. M. ve Braun, M. (2001). Identical words are read differently in different languages. *Psychological Science*, 12, 379-384.

Extended Abstract

Word recognition skill can be expressed as reading words accurately and quickly. Based on this definition, it can be said that students who can read words accurately and quickly will have good reading fluency and reading comprehension skills. Because word recognition is among the factors that affect reading comprehension and reading fluency. In this context, the concept of word recognition is very important for all readers.

In this study, the concept of word recognition was discussed in a comprehensive and detailed way. In the research, some important theories related to word recognition skills were discussed. Theories of word recognition; It belongs to researchers such as Gough (1980), Mason (1980), Marsh, Friedman, Welch, and Desberg (1981), Chall (1976), Frith (1985), Seymour (2001), Stuart (1988). The most obvious common feature of the theories discussed in the study; word recognition skill acquisition is handled by researchers as stages or phases.

A number of factors affecting word recognition are included in the present study. These are: letter knowledge, phonological awareness and automaticity. In order for the word to be read, the reader must know the printed alphabetic or logographic symbols. In this sense, the characters of the language (letters for alphabetic writings) should be recognized by the reader. Because words are made up of these characters. Therefore, about letter recognition; Approaches such as habitual memorization, constructivist theory, stage theories, dual path theory and integration of multiple models are explained.

Another factor affecting word recognition is phonological awareness. Phonological awareness can be defined as recognizing the internal phonetic structure of the word read or written. In other words, phonological awareness is the awareness of the sound structure of the language spoken by the person. Automaticity is discussed as the last factor affecting word recognition. The most important reason for considering this element is that it is a prerequisite for understanding. In other words, the student who automatically recognizes the words can focus on the meaning. Because when actions that require more than one skill at the same time are performed together, at least one of them is expected to be automatic. Therefore, the student who is automated in word recognition reads the text quickly and easily. In this way, the student can focus on meaning. Again, in this study, the elements of the reading processes of good readers are explained. These are: word form clues, versatile prediction, understanding as hypothesis testing, semantic preprocessing and sound words. In addition, the importance of semantic and orthographic processes for good readers is mentioned.

The reflection of word recognition in various spellings will be different. Some features of that language affect the word recognition skills in different spellings. These characteristics are listed as follows: deep or shallow, transparent or opaque, alphabetic or logographic. In order to make sense of depth in spellings, it is necessary to understand the orthographic depth hypothesis. Briefly, the orthographic depth hypothesis focuses on whether the lexical status of a written stimulus affects pronunciation. In this context, readers of deep languages such as English use large units in reading aloud, while readers in languages such as German use smaller units such as letters and phonemes. However, transparency and opacity are also reasons for the different reflections of word recognition skills in various spellings. Whether a spelling is transparent or opaque is related to the font-phoneme correspondence of that spelling. In other words, the transparency of an orthography is related to its regularity and/or consistency. In short, how much word recognition differs in various spellings is

related to which language the orthography belongs to. In this context, the orthographic structure of various languages is briefly summarized in the study, considering the depth, opacity, shallowness, transparency, alphabetic and logographic features. The languages whose orthographic structure is briefly expressed are: Turkish, Japanese, Chinese, Spanish, Finnish, Serbo-Croatian, Hebrew, English. Based on the orthographic structure of different languages, it can be concluded that word recognition skills are supported by shallow spellings. On the contrary, word recognition skills in deep and logographic spellings can be acquired in a longer time and with more effort. It provides great convenience to both beginner level readers and readers who learn Turkish as a foreign language at the point of acquiring the skill of word recognition in Turkish, which is our mother tongue.

There are a number of methods available to improve word recognition skills. Automaticity, accuracy, and blending exercises are some of the ways to improve word recognition skills. In order to evaluate word recognition, it is necessary to focus on the factors that affect word recognition. These elements are as stated above; letter knowledge, phonological awareness, and automaticity. In addition, it is clear that word recognition skills have repercussions on children diagnosed with dyslexia. Because it has been clearly demonstrated by researchers that word recognition in children with dyslexia manifests itself in basic and common deficiencies in phonological (letter-sound) decoding and spelling.

As a result, it has been revealed in studies that word recognition is one of the factors affecting fluent reading and reading comprehension skills. Because the individual who reads the words correctly and quickly will focus on the meaning. It is known that the ultimate purpose of reading is to understand. In this study, the concept of word recognition was examined in depth and the processes related to this skill were tried to be explained.