

Türk Çocuklarında Üstdil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma ile İlişkisi

Funda Acarlar*

Ankara Üniversitesi

Pınar Ege

Figen Turan

Hacettepe Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı Türk çocuklarının farklı özellikteki üstdil işlemlerindeki performanslarını incelemektir. Araştırmanın örneklemine 3-8 yaşlar arasındaki toplam 65 çocuk alınmıştır. Çalışmada çocukların dil gelişimlerini belirleyici ölçüt olarak Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) kullanılmıştır. Her çocuğa sözcük, hece ve ses birim bölme ile verilen sesin başta ve sonda olduğu sözcük bulmayı içeren 5 farklı üstdil işlemi uygulanmıştır. Sonuçlar üstdil işlemlerindeki başarının yaşla arttığını ve işlemin özelliklerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Üstdil gelişimi ve okuma becerisi arasındaki ilişki de tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Üstdil farkındalığı, dil gelişimi, okuma

Abstract

The aim of this study was to examine the performance of Turkish children on various metalinguistic tasks. The sample consisted of 65 children between 3 and 8 years of age. The Mean Length of Utterance (MLU) was used as the criterion for normal language development. All children were given 5 different metalinguistic tasks which included word, syllable and phoneme segmentation and finding words with a given initial and final phoneme. Results showed that the performance on metalinguistic tasks increases with age and varies according to the task. The relation between metalinguistic development and reading ability has also been discussed.

Key words: Metalinguistic awareness, language development, reading

*Yazışma Adresi: Yrd. Doç. Dr. Funda Acarlar Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü 06590 Cebeci, Ankara
E-posta: fundaacarlar@hotmail.com

Yazar Notu: Bu çalışmanın bir bölümü Kasım 1999'da Amerikan Dil, Konuşma ve İşitme Derneği'nin (ASHA) San Francisco ABD'deki yıllık kongresinde poster olarak sunulmuştur.

Konuşma bir dizi ses, hece ve sözcüklerin birleştirilmesinden oluşmaktadır. Yetişkin bir kişi, konuşmanın hızlı akışı içinde dili anlamlı sözcüklere ayırmanın güçlüğünü ancak yabancı olduğu bir dil çevresi içinde bulunduğu yaşar. Küçük çocuklar ise, kendi dillerinde söylenen bir cümleyi sözcüklerine ayırmaları istendiğinde zorlanırlar. Benzer şekilde, bir cümlenin yanlış olduğu konusunda yorum yapabilirler ancak bu kararı için verdiklerinin açıklamasını yapamazlar. Oysa okul öncesi dönemde çocuklar, yaş düzeylerine uygun olarak, dili oluşturan kuralları hakkında yeterli bilgiye sahiptirler ve onları konuşmalarında kullanmaktadırlar. Ancak bu dönemde, dilin biçiminden çok içeriğine dikkat ettikleri için çocukların konuşmaları sırasında kullandıkları kurallara ilişkin bilinçli bir farkındalık göstermedikleri dikkati çekmektedir. Bir cümlenin neden yanlış olduğunun açıklanması anlamdan bağımsız olarak dilin biçimi üzerinde odaklanılmasını, kısacası dil hakkında düşünülmesini gerektirmektedir. Bir çok araştırmacı tarafından dil hakkında düşünme ve dilin yapısal özelliklerini bilinçli olarak düzenleme becerisi **üstdil** (metalinguistik) **farkındalığı** şeklinde isimlendirilmektedir (Chaney, 1989; 1994; Dreher ve Zenge, 1990; Edwards ve Kirkpatrick, 1999; Karmiloff ve Karmiloff-Smith, 2001; Magnusson, 1991).

Otomatik bir süreci içeren normal dil işlemlerinin tersine, üstdil işlemleri bilinçli bir kontrolü gerektirmektedir. Dili kullanan kişi, genellikle bir ifadeyi oluşturan sesbirim (fonem), biçimbirim (morfe), sözcük gibi yapıları ilgilendiren kuralları bilir ve bu bilgisini kullanarak konuşabilir. Ancak bu bilgi örtülü (tacit) bilgidir ve otomatik düzeyde kullanılır. Dili oluşturan bu yapılar ve kuralları hakkında bilinçli olarak düşünmek, analizler yapmak, onları manipüle etmek farklı bir zihinsel ve dilbilgisel boyuttur. Üstdil farkındalığı, dil kazanım sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Bialystok ve Ryan, 1985).

Üstdil terimi bir çok farklı beceriyi tanımlamak için kullanılmaktadır. Cümleyi sözcüklere, sözcüğü hecelere ve sesbirimlere ayırma, cümlenin dilin bileşenleri açısından doğru olup olmadığı kararını verme, sesleri birleştirerek sözcükler oluşturma, uyaklı

sözcükler bulma, ses ve sözcük oyunları yapma ve benzeri gibi işlemler üstdil becerilerini değerlendirmek için kullanılan pek çok işlemden bazılarıdır. Araştırmacılar çocuklarda üstdil farkındalığını dilin farklı bileşenleri (sesbilgisi, biçimbilgisi, sözdizimi, anlambilgisi ve edimbilim) için incelemiştir (Chaney, 1989; Edwards ve Kirkpatrick, 1999; Tunmer, Bowey ve Grieve, 1983; Tunmer, Nesdale ve Wright, 1987; Vellutino ve Scanlon, 1987). Tüm bu çalışmalar dilin her bileşenine ilişkin üstdil farkındalığının çocukluk döneminde aşamalı olarak geliştiğini ve ilkokul yıllarına kadar gelişiminin tamamlanmadığını göstermektedir.

Chaney (1994) üstdil farkındalığının 5-7 yaşlarına kadar ortaya çıkmadığına ilişkin yaygın görüş nedeniyle daha küçük yaş grupları ile çok az çalışma yapıldığına dikkat çekmiştir. Ayrıca, küçük çocuklarda değerlendirme sonucundaki başarısızlığın kullanılan üstdil işleminin çocuklarca anlaşılmasının zor olmasından kaynaklanabileceğini de belirtmiştir. Diğer yandan, Van Kleeck ve Schuele (1987) 2.5 yaşındaki çocukların yeni sözcükler üretmeleri, seslerle oynamaları ve başkalarının hatalarını düzeltmelerinin üstdil becerilerinin erken yaşta ortaya çıkışını gösterdiğini ileri sürmüştür. Magnusson'a (1991) göre ise tüm bunlar, çocukların üstdil farkındalığı geliştirdiklerinin kesin kanıtı olarak düşünülemez. Üstdil farkındalığının başlangıç yaşına ilişkin farklı görüşler olmakla beraber, tüm araştırmalarda üstdil becerilerinin gelişiminde yaşla paralel bir ilerleme olduğu ve bu ilerlemenin özellikle pek çok ülkede ilkokul dönemi olan 6-8 yaşlar arasında hız kazandığı bulunmuştur.

Üstdil farkındalığı ile ilgili işlemlerdeki başarının ilkokul döneminde artması üstdil becerileri ve okuma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çok çalışmanın yapılmasına neden olmuştur (Bowey ve Patel, 1988; Dreher ve Zenge, 1990; Gibb ve Randall, 1988; Menyuk ve Chesnick, 1997; Tunmer ve ark., 1987). Bu çalışmalar, bu iki beceri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Konuşmanın sözcüklerden, sözcüklerin hece ve seslerden, cümlelerin sözdizimi kurallarından oluştuğunun farkında

olunmasının okuma becerisinin kazanımı için gerekli olduğu görülmektedir. Sözcük ve sözdizimi farkındalığı gibi dilin farklı bileşenlerine ilişkin tüm beceriler okuma başarısı ile ilişkili olmakla beraber, dilin sesbilgisel (phonological) özelliklerinin farkında olunmasının okuma kazanımı için gerekli temel becerilerden biri olduğu gösterilmiştir (Bradley ve Bryant, 1983; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Lundberg, Frost ve Petersen, 1988; Torneus, 1984; Vellutino ve Scanlon, 1987; Wagner ve Torgesen, 1987).

Üstdil farkındalığının bir parçasını oluşturan **sesbilgisel farkındalık** o dildeki biçimbirimleri oluşturan sesbirimlerin farkındalığını, bilinçli olarak düzenlenmesini içeren bir beceridir. Sesbilgisel farkında olma sözcükteki seslerin sayısını belirleme, ilk veya son sesi aynı/farklı olan sözcükleri bulma, sözcüğün ilk veya son sesini atma, sözcüğü seslerine ayırma veya seslerden sözcük oluşturma gibi işlemlerdeki becerilerle ortaya çıkabilir (Magnusson, 1991; Stanovich, Cunningham ve Cramer, 1984).

Okumanın öğrenilmesi için konuşma ve yazı arasındaki ilişkinin keşfedilmesi, yani her sesbirimin yazıda nasıl simgelandiğinin fark edilmesi gerekmektedir. Okuma becerisi ile sesbilgisel farkındalık arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalar bulunmaktadır; ancak ilişkinin yapısına ilişkin farklı yorumlar yapıldığı dikkati çekmektedir. Stanovich, Cunningham ve Cramer (1984) gibi bazı araştırmacılar bu ilişkinin nedensel olduğunu ve sesbilgisel farkında olmanın okuma öğrenimi için bir ön koşul olduğunu ileri sürmektedirler. Üstdil farkındalığının bazı yönlerinin ise, okuma kazanımından bağımsız geliştiği görülmektedir. Hece ile ilgili işlemlerin sesbirim işlemlerine göre daha kolay olduğu ve hece farkındalığının evrensel olarak çok daha erken dönemde okuma becerisinden önce ortaya çıktığı gösterilmiştir (Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz ve Tola, 1988; Lundberg ve ark., 1988; Mann, 1986; Wagner ve Torgesen, 1987). Bu bulgulardan yola çıkarak bazı araştırmacıların okuma kazanımının sesbilgisel farkında olmaya neden olduğunu ileri sürdükleri görülmektedir. Vellutino ve Scanlon (1987) gibi bir çok araştırmacı tarafından sözcüğü

seslere ayırma, sözcük başında veya sonundaki sesi atma, seslerden sözcük oluşturma gibi sesbilgisel farkındalık işlemlerinin okuma kazanımıyla paralel olarak geliştiği belirlenmiştir. Tüm bu çalışmalar, sesbilgisel farkındalığın okumayı, okumayı öğrenmenin sesbilgisel farkındalığı geliştirdiği şeklinde karşılıklı bir ilişki olması olasılığını güçlendirmektedir.

Üstdil becerilerinin bazı işlemler açısından evrenselliği söz konusu olmakla beraber, dillerin farklı yapı ve özelliklerinin üstdil gelişiminde de farklılıklara neden olması söz konusudur. Özellikle sesbilgisel farkında olma ve okuma arasındaki ilişki pek çok dil için karşılaştırmalı olarak incelenmiştir (Caravolas ve Bruck, 1993; Mann, 1986; Cossu ve ark., 1988). Daha önce söz edildiği gibi, okumanın öğrenilmesi için her sesbirimin yazıda nasıl simgelandiğinin fark edilmesi gerekmektedir. Bu ilişki her dil için farklı olmaktadır. Türkçede her sesbirimin tutarlı olarak tek bir yazılı simgesi bulunmaktadır. Durgunoğlu ve Öney (1999) Türkçe ve İngilizce konuşan ortalama 6 yaşındaki anaokuluna devam eden ve ilkokul birinci sınıftaki çocuklarda sesbilgisel farkındalığın gelişimini karşılaştırmışlardır. Türkçede hece tipleri sayısının sınırlı olması, Türkçe sözcüklerde hecelerin çok belirgin olması nedeniyle, bu çalışmadaki sözcüğü hecelere ayırma işleminde Türkçe konuşan anaokulu grubu bile Amerikalı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden daha iyi performans göstermiştir. Araştırmacılar çalışmanın başlangıcında Türk çocuklarının sesbirimlerle ilgili işlemlerde de daha başarılı olacaklarını düşünmüşlerdir. Türkçenin ünlü uyumu ve sözcükteki ünlüye göre biçimbirimlerin değişmesi gibi özellikleri nedeniyle çocukların erken dönemden itibaren bunları kendiliklerinden yapmalarının bu sonuca neden olabileceğini varsaymışlardır. Araştırmada Türk çocuklarının sözcüğü seslerine ayırma, sözcüğün baş ve sonundaki sesi atma işlemlerinde daha başarılı olmaları da bu varsayımı desteklemiştir.

Türk çocuklarında üstdil gelişimine ilişkin yapılan çalışma sayısı ise çok sınırlıdır. Öney ve Durgunoğlu (1997) Türkçenin sesbilgisel olarak şeffaf ya-

zımının yani harf-ses ilişkilerinin düzenli olmasının ilkökul birinci sınıftaki sözcük tanıma becerilerinin gelişimini hızlandırdığını bulmuşlardır. Türkçede üstdil gelişimine ilişkin bu çalışmaların küçük yaş gruplarını içermediği görülmektedir. Ancak Durgunoğlu ve Öney'in (1999) çalışmalarında da belirttikleri Türkçenin yapısına ilişkin bazı özellikler üstdil gelişiminin daha erken dönemlerdeki aşamalarının incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, 3 ile 8 yaşlar arasındaki Türk çocuklarının farklı nitelikteki 5 üstdil işlemindeki becerilerinin değerlendirilmesi ve bu becerilerin birbirleriyle ve okuma becerisi ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Örnekleme

Araştırmanın örnekleme Ankara ili merkezinde resmi, özel anaokullarına ve resmi ilkokullara devam eden 3-8 yaşları arasındaki çocuklar rasgele örnekleme yoluyla alınmıştır. Örnekleme grubunda her yaş grubu için 10-12 arasında çocuk olmak üzere toplam 65 çocuk bulunmaktadır. 3-6 yaş araştırmanın okul öncesi grubunu oluşturmuştur. Bir sonraki yaş grubu ilkökul birinci sınıfa devam edenler arasında 2 çocuğun 6 yaşında, ikinci sınıfa devam edenlerden 7 çocuğun ise 7 yaşında olması nedeniyle ilkökula devam eden çocuklar yaş faktörü içinde birinci sınıf ve ikinci sınıf şeklinde belirlenmişlerdir. Veri akademik yılın bitimine yakın toplandığı için ilkökula devam eden tüm öğrenciler okumayı öğrenmişlerdir.

Örnekleme, çocukların öğretmenleri ve araştırmacıların gözlemleri doğrultusunda genel gelişiminde herhangi bir sorun olmayan çocuklar alınmıştır. Ayrıca, çalışmaya alınan çocukların, dil gelişimini belirleyici bir ölçüt olarak kullanılan Ortalama Sözcük Uzunluğunun (OSU) yaş kriterlerini karşıladıkları bulunmuştur (Ege, Acarlar ve Güleriyüz, 1998). Bu çalışmada OSU, dil gelişimi normalin altında olan çocukları örnekleme dışında tutmak amacıyla kullanılmıştır. OSU'nun 4 yaştan sonra dil gelişimini belirlemede güvenilir bir ölçek olmadığı bilinmekle beraber ülkemizde standardizasyonu yapılmış başka bir dil gelişimi ölçeğinin bulunmaması OSU'nun kulla-

nılmasını gerekli kılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmalar, her çocuk ile bireysel olarak okullardaki sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Serbest oyun ortamında yaklaşık 20-30 dakikalık bir doğal konuşma örneği alınarak kaydedilmiştir. Örnekleme belirlemek amacı ile, en az 100 sözcük konuşma örneği Ortalama Sözcük Uzunluğunun hesaplanması için kullanılmıştır (Ege ve ark., 1998).

Daha sonra üstdil becerilerini değerlendirmek için çocuklara 5 farklı işlem sunulmuştur. Her işlemden önce çocukla birlikte örnekler yapılmış ve çocuğun yapılacak işlemi anladığından emin olunduktan sonra çalışmaya geçilmiştir. Farklı üstdil becerilerini içeren işlemler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Tüm bu işlemlerde birbirini izleyen iki başarısızlık durumunda işleme devam edilmemiş ve buraya kadar olan kısım değerlendirmeye alınmıştır.

Cümleyi sözcüklere ayırma (CSA). Bu işlem sözcük sayısı ve sözcüklerdeki biçimbirim sayısı yönünden artan zorluktaki 8 cümleden oluşmaktadır. Çocuklardan her sözcük arasında durarak ve/veya her sözcük için el ile tempo tutarak cümleyi sözcüklere ayırmaları istenmiştir. Bu işlemde kullanılan test cümleleri aşağıda sıra ile verilmiştir.

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| a1. Yemek ye. | a2. Babam geldi. |
| b1. Temiz çorap giy. | b2. Fare peyniri çalmamış. |
| c1. Ayşe balık gibi yüzer. | c2. Çocuğun balonu havaya uçtu. |
| d1. Şişman aşçı güzel köfte yapar. | d2. Ben denize giderken mayomuydum. |

Sözcüğü hecelere ayırma (SHA). Bu işlem iki, üç ve dört heceden oluşan toplam 6 sözcüğü içermektedir. Gemi, pasta, domates, hastane, ayakkabı, buzdolabı kullanılan test sözcükleridir. Çocuklardan her hece arasında durarak ve/veya her hece için el ile tempo tutarak sözcüğü hecelere ayırmaları istenmiştir.

Sözcüğü seslere ayırma (SSA). Bu işlemde farklı sayıda sesbirimden oluşan 9 isim sözcüğü yer almıştır. Çocuklardan sözcükteki sesbirimleri söylemeleri istenmiştir. Kullanılan test sözcükleri sırasıyla; su, ip, kum, beş, kamp, eşek, avcı, şapka, deniz şeklindedir.

Verilen sesle başlayan sözcük bulma (BSB). Çocuklardan verilen bir sesle başlayan sözcükler bulmaları istenmiştir. Bu işlem için iki ünlü ve üç ünsüzden oluşan (a, k, o, m, s) 5 sesbirim seçilmiştir. Çocuk başarısız da olsa bu işlem için seçilen tüm sesbirimler denenmiştir.

Verilen sesin sonda olduğu sözcük bulma (SSB). Bu işlem için de 5 farklı özellikte sesbirim seçilmiştir (k, ş, z, l, i) ve çocuk başarısız da olsa hepsi denenmiştir. Çocuklardan verilen sesin sonda olduğu birer örnek sözcük bulmaları istenmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada incelenen üstdil işlemlerindeki ölçümlerin yaş gruplarına göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 1’de verilmiştir. Yaş grupları arasındaki farkın önemliliği Kruskal-Wallis Varyans Analizi ile belirlenmiştir (Bkz. Tablo2). Tüm yaş grupları arasındaki fark önemli olduğundan ikili yaş grupları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır (Bkz. Tablo 3).

Tablo 1

Yaşlara Göre Metalinguistik Becerilerin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	3 YAŞ (n=10)		4 YAŞ (n=12)		5 YAŞ (n=11)		6 YAŞ (n=10)		1. SINIF (n=11)		2. SINIF (n=11)	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
CSA	2.10	2.18	3.75	2.30	4.73	2.57	5.30	1.42	7.27	0.90	7.55	0.69
SHA	5.00	1.89	5.42	1.16	5.73	0.65	6.00	0.00	6.00	0.00	6.00	0.00
SSA	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	6.55	2.91	8.36	1.03
BSB	0.80	1.32	1.50	2.02	3.00	2.24	3.90	1.29	5.00	0.00	4.82	0.60
SSB	0.00	0.00	0.00	0.00	0.09	0.30	0.00	0.00	4.82	0.60	4.27	1.56

CSA → Cümleyi Sözcüklere Ayırma

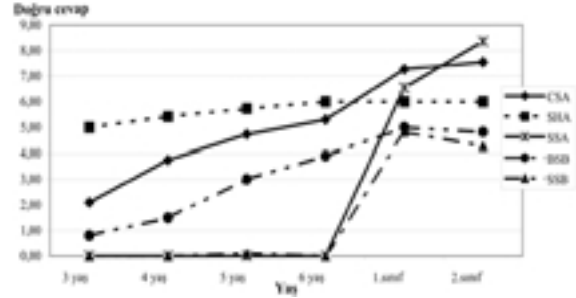
SHA → Sözcüğü Hecelere Ayırma

SSA → Sözcüğü Seslere Ayırma

BSB → Başta Sözcük Bulma

SSB → Sonda Sözcük Bulma

Tablo 1’de üstdil işlemlerindeki ölçümlerin aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında yaşlar arasında tüm işlemler için farklılık olduğu görülmektedir. Yaşla doğru orantılı olarak üstdil işlemlerindeki performansların aritmetik ortalamasının da arttığı bulunmuştur. Ancak her üstdil becerisinin gelişiminde farklılıklar olduğu belirlenmiştir (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Üst Dil İşlemleri ile Yaş İlişkisi

Sözcüğü hecelere ayırma. Çocukların en kolay yaptığı işlem olduğu görülen sözcükleri hecelere ayırma (SHA) işleminin yaşlara göre aritmetik ortalamaları incelendiğinde 6 yaşa kadar düzenli bir artış olduğu ve 6 yaştan itibaren bu işlem hatasız olarak yapılabildiği için aritmetik ortalamalarının aynı kaldığı dikkati çekmiştir ($\bar{X} = 6.00$). 3 yaşından itibaren çocukların bu işlemi büyük oranda yapabildikleri görülmüştür ($\bar{X} = 5.00$). Bu yaş grubunda iki ve üç heceli sözcüklerin hecelere doğru bölünme oranı

% 90, dört heceli sözcüklerde ise sözcüklerin her ikisini de doğru bölme oranı % 60 ve sadece birini doğru bölme oranı % 20'dir.

Tablo 2

Kruskall Wallis Varyans Analizine göre Gruplararası Karşılaştırma

	X ²	P
CSA	37.503	0.0001**
SHA	13.291	0.021*
SSA	58.156	0.0001**
BSB	36.432	0.0001**
SSB	56.248	0.0001**

SHA işleminin Kruskal-Wallis Varyans Analizine göre yaş grupları arasındaki farkı ($p \leq .05$) diğer işlemlere göre ($p \leq .0001$) daha az önemlilik taşımaktadır.

SHA işlemi için yaş grupları Mann-Whitney- U testi ile karşılaştırıldığında hiçbir yaş grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu, küçük yaş gruplarının bile bu işlemde başarılı olmalarının bir sonucudur.

Tablo 3

İkili Yaş Gruplarının Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

	CSA		SHA		SSA		BSB		SSB	
	U	p	U	p	U	p	U	p	U	p
3Yaş- 4Yaş	35.5	0.107	54.000	0.722	60.000	1.000	47.500	0.418	54.000	1.000
3Yaş- 5 yaş	22	0.020*	42.500	0.387	55.000	1.000	24.500	0.029*	45.000	0.766
3 Yaş- 6Yaş	11.5	0.002*	30.000	0.143	50.000	1.000	7.000	0.0001**	45.000	1.000
3Yaş- 1.sınıf	1	0.0001**	33.000	0.132	5.000	0.0001**	.000	0.0001**	.000	0.0001**
3Yaş- 2.sınıf	0.5	0.0001***	33.000	0.132	.000	0.0001***	1.000	0.0001***	4.500	0.0001***
4Yaş- 5Yaş	49.5	0.316	56.500	0.566	66.000	1.000	41.500	0.134	60.000	0.740
4Yaş- 6Yaş	30	0.05	40.000	0.203	60.000	1.000	20.500	0.007*	60.000	1.000
4Yaş- 1.sınıf	10.5	0.0001***	44.000	0.190	6.000	0.0001***	11.000	0.0001***	.000	0.0001***
4Yaş- 2.sınıf	8	0.0001***	44.000	0.190	.000	0.0001***	13.000	0.001**	6.000	0.0001***
5Yaş- 6Yaş	49	0.705	45.000	0.512	55.000	1.000	44.000	0.468	50.000	0.756
5Yaş- 1.sınıf	25	0.013*	49.500	0.478	5.500	0.0001***	27.500	0.028*	0.000	0.0001***
5Yaş- 2.sınıf	18.5	0.004**	49.500	0.478	.000	0.0001***	31.000	0.056	6.000	0.0001***
6Yaş- 1.sınıf	9.5	0.001**	55.000	1.000	5.000	0.0001***	27.500	0.051	.000	0.0001***
6Yaş- 2.sınıf	5	0.0001***	55.000	1.000	.000	0.0001***	32.000	0.114	5.000	0.0001***
1.sınıf-2.sınıf	50	0.519	60.500	1.000	34.500	0.088	55.000	0.748	49.500	0.478

***p \leq 0.001, **p \leq 0.01, *p \leq 0.05

Cümleyi sözcüklere ayırma. Cümleyi sözcüklere ayırma (CSA) işleminde çocukların performansının yaşla birlikte arttığı bulunmuştur. Araştırmada 8 cümlelerin sözcüklere doğru bölünme oranınının 3 yaşta % 26, 4 yaşta % 47, 5 yaşta % 59, 6 yaşta % 65, birinci sınıfta % 84 ve ikinci sınıfta % 92 olduğu görülmüştür.

CSA işlemi açısından Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, 3-4 yaş gibi okul öncesinde ardışık iki yaş arasındaki farkların anlamsız, ancak 3-5 yaş gibi iki yıl farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Özellikle okul öncesi 3, 4, 5 yaş grupları ile ilkököl bir ve ikinci sınıfa devam edenlerin arasındaki farkların çok anlamlı olduğu bulunmuştur ($p \leq .0001$). 6 yaş ve birinci sınıf arasındaki anlamlı farklılık ($U = 9.50$, $p \leq .0001$), okul öncesi dönemde de CSA işlemi yapılmakla beraber ilkökölü devam eden çocukların bu işlemde başarılarının arttığını göstermektedir.

Sözcüğü seslere ayırma. Sözcüğü seslere ayırma (SSA) işleminin ancak ilkököl birinci sınıftan itibaren yapılabildiği ($\bar{X} = 6.55$) bulunmuştur. Bu işlemin birinci sınıfa kadar başarılamaması nedeniyle ilkököl bir ve ikinci sınıfları içeren tüm kıyaslamalar

(5 yaş-birinci sınıf, 6 yaş-birinci sınıf gibi) SSA işlemi açısından anlamlı bulunmuş ($p \leq .0001$), 3-4, 3-5 gibi diğer kıyaslamalar ise anlamlı bulunmamıştır.

Verilen sesin başta olduğu sözcük bulma. Verilen sesin başta olduğu sözcük bulma (BSB) işlemindeki performansın da yaşla birlikte arttığı bulunmuştur. BSB işlemi açısından Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre pek çok yaş grubu arasında farkın anlamlı olduğu ancak özellikle 3-6 yaş, 3 yaş-birinci sınıf, 3 yaş-ikinci sınıf, 4 yaş-birinci sınıf gruplarında farkın çok anlamlı olduğu bulunmuştur ($p \leq .001$). 6 yaş ve ilkökul birinci sınıf karşılaştırıldığında ilkökul birinci sınıfa devam edenlerin performansının anlamlıya çok yakın bir farklılık ($p \leq .051$) oluşturduğu görülmüştür.

Küçük yaş grubundaki çocukların da bu işlemi denedikleri ve kısmen başarılı oldukları belirlenmiştir. Verilen seslerden en az biri ile 3 yaş grubunda 3 çocuğun %16.4, 4 yaş grubunda 6 çocuğun % 30, 5 yaş grubunda 8 çocuğun %60, 6 yaş grubunda tüm çocukların % 76 oranında yapabildiği bulunmuştur.

Verilen sesin sonda olduğu sözcük bulma. Verilen sesin sonda olduğu sözcüğün bulunması (SSB) işleminin ise 5 yaş grubunda sadece bir çocuğun bir ses için sözcük bulması ($\bar{X} = 0.09$) dışında ilkökul birinci sınıfa kadar başarısız olduğu bulunmuştur. Bu işlem açısından okul öncesini oluşturan 3, 4, 5, 6 yaş grupları ile ilkökul bir ve ikinci sınıfa devam edenler arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p \leq .001$). İlkokul bir ve ikinci sınıf grupları arasındaki ilişki anlamlı değildir. İlkokula devam eden iki çocuğun verilen bazı sesler için sözcük bulamadığı ve birinci sınıftaki çocukların %94, bir çocuğun da hiç yapamaması nedeniyle ikinci sınıftaki çocukların %85 oranında başarılı olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada 3-8 yaş grupları arasındaki Türk çocuklarının farklı üstdil işlemlerindeki becerileri incelenmiştir. Ayrıca okuma ile üstdil farkındalığının ilişkisine de ışık tutulmaya çalışılmıştır. Çalışma için seçilen üstdil işlemlerindeki performansın yaşla

doğru orantılı bir artış gösterdiği bulunmuştur. Ancak her üstdil becerisinin gelişiminde farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada çocukların küçük yaşlardan itibaren rahatlıkla yapabildikleri bir işlem olan sözcüğü hecelere ayırma (SHA) işleminin farklı dillerde yapılan çalışmalarda da ilk başarılı ve çocuklara en kolay gelen işlem olduğu belirlenmiştir (Cossu ve ark., 1988; Lundberg ve ark., 1988; Mann, 1986; Wagner ve Torgesen, 1987). Hece algısal olarak dikkat çeken bir dil birimi olduğu için Türkçede de hece bölme işlemindeki başarının yüksek olduğu görülmüştür. Türkçede en sık kullanılan hece tipleri Ü, ÜZ, ZÜ, ZÜZ (Ü-ünlü, Z-ünsüz) şeklindeki basit yapıda olan hecelerdir. Hece başlarında ünsüz kümeleri yoktur. Türkçe hece yapısının basit ve kısa olmasının da sözcüklerin hecelerine ayrılmasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Durgunoğlu ve Öney de (1999) Türk ve Amerikalı çocukların sesbilgisel farkındalık gelişimlerini karşılaştırdıkları çalışmalarında SHA işleminde Türk çocuklarının anaokulundan itibaren daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Türk çocuklarının heceleri daha erken ve doğru manipule edebilmelerini de Türkçe hece yapısının daha basit ve olası hece tipleri sayısının daha az olmasına bağlamışlardır. Bu çalışmada 3 yaş grubundaki çocukların farklı sayıda hecelerden oluşan sözcükleri hecelerine doğru ayırma oranları incelendiğinde Türkçede bu işlemin 3 yaşından önce de kısmen başarılabilir olduğu düşünülmüştür.

Çocukların okumayı öğrenmeden önce 6 yaşından itibaren bu işlemi hatasız olarak yapabilmeleri SHA ile okumanın ilişkili olmadığını göstermektedir. Öney ve Durgunoğlu da (1997) okumaya yeni başlamış Türk çocuklarının hece bölme işleminde çok başarılı olduklarını ve bu işlemin diğer fonolojik farkında olma işlemleri ile korelasyon göstermediğini bulmuşlardır.

SHA kadar olmamakla beraber, cümleyi sözcüklere ayırmanın (CSA) çocuklara kolay gelen bir işlem olduğu ve yaşla birlikte performansın da arttığı belirlenmiştir. SHA becerisi gibi, diğer işlemlere gö-

re daha rahatlıkla yapılabildiği görülen CSA becerisindeki başarının yaşla artış göstermesi başka araştırmaların bulguları ile de tutarlıdır (Tunmer, Bowey ve Grieve, 1983; Chaney, 1989).

CSA becerisinin küçük yaşlardan başlaması ve yaşla doğrusal bir artış olduğunun görülmesi bu becerinin okumadan bağımsız bir gelişim gösterdiğini düşündürmektedir. Warren-Leubecker ve Warren Carter (1988), 5-6 yaşlar arasındaki anaokuluna ve ilkokula giden çocuklarda üstdil farkındalığı ve okuma arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında da çocuklarda cümleyi sözcüklere ayırma becerisinin kendiliğinden bir gelişimi olduğunu bularak okuma ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını ileri sürmüşlerdir. Ancak okumanın öğrenilmesinde konuşma ve yazı arasındaki ilişkinin keşfedilmesi gerektiğinden öncelikle konuşmanın sözcük sıralarından oluştuğunun fark edilmesi önem kazanmaktadır. Bu nedenle okumadan bağımsız bir gelişim göstermekle beraber, sözcüklerin dil birimleri olduğunun farkına varmanın anadili Türkçe olan çocuklarda hangi aşamalarla kazanıldığına ilişkin araştırmalar yapılmasının önemli olduğunu düşünmekteyiz.

CSA işleminde ardışık yaşlar (Örn. 3-4) arasında anlamlı farklılık bulunmaması ama iki yaş farkın (Örn; 3-5) anlamlı farklılığa yol açması bu becerideki gelişimsel hızı ışık tutmaktadır. Ancak, okulöncesindeki tüm yaş gruplarında görülen bu sonuca rağmen, aralarında 2 yıl fark olmadığı halde 6 yaş (okulöncesi) ve 1. sınıf gruplarındaki çocukların CSA işlemindeki performansları arasında bulunan anlamlı farklılık okumayı öğrenmiş olmanın bu beceriyi olumlu yönde etkilediğine işaretir.

Cümledeki sözcük sayısının da CSA işleminde etkili olduğu, yaş ile cümle uzunluğu arasında doğru orantılı bir artış olduğu bulunmuştur. Üç yaşında iki sözcüklü cümleleri ayırmada %40 olan başarının üç sözcüklü cümlelerde %30'a, dört sözcüklü cümlelerde ise %10'a düştüğü ve beş sözcüklü cümlelerin hiçbir çocuk tarafından sözcüklerine ayıramadığı belirlenmiştir. Yaş ve cümle uzunluğu arasındaki düzenli artış 6 yaş grubunda iki ve üç sözcüklü cümleler için %90'a ve ilkokul grubunda %100'e ulaşmak-

tadır. Dört ve beş sözcükten oluşan uzun cümlelerde de başarı oranının yaşla paralel gittiği bulunmuştur.

SHA ve CSA işlemlerinde uzun sözcük ve cümlelerde çocukların genel ve/veya dilbilgisel bellek kapasiteleri gibi diğer zihinsel becerilerinin de etkili olduğu, kısa sözcük ve cümlelerde işlem başarılabilir olduğu halde uzunluğun başarıyı olumsuz etkilediği gözlenmiştir. Ayrıca, uygulamalar sırasında çocukların CSA işlemini anlamadıklarında ya da zorluk arttığında, hece stratejisine dönerek cümleyi hecelerine ayırmaya çalıştıkları dikkati çekmiştir. Benzer gözlemlerin rapor edildiği araştırmalar vardır (Karmiloff-Smith, Grant, Simms, Jones ve Cukkle, 1996; Tunmer ve ark., 1983).

Çalışmadaki 3 sesbilgisel farkındalık ile ilgili işlemde ikisi olan sözcüğü seslere ayırma (SSA) ve verilen sesin sonda olduğu sözcük bulma (SSB) işlemleri ancak okula gidilen yaşlarda başarılabilmiştir. Bu işlemlerin ancak birinci sınıftan itibaren yapılabildiğinin bulunması SSA ve SSB'nin okuma kazanımı ile güçlü bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Uygulama sırasında bazı çocukların SSA'yı deneme çabaları olduğu görülmekle beraber 6 yaşındaki hiçbir çocuk bu işlemi doğru olarak yapamamıştır. Vellutino ve Scanlon'un (1987) olası okuma güçlüklerini okul öncesi dönemde belirleyebilmek için bir tarama testi geliştirmek üzere yaptıkları boylamsal çalışmanın sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir.

Verilen sesin başta olduğu sözcük bulma (BSB) işlemi de ses farkındalığını ölçen bir işlemdir. Ancak SSA ve SSB'dan farklı olarak, küçük yaşta çocukların bu işlemi kısmen başardıkları görülmüştür. Ancak yanıtları incelendiğinde buldukları sözcüklerin özellikle kişi isimleri (arkadaş, aile üyesi vb.) olması dikkat çekmiştir. Türkiyede anaokulu programlarında üstdil becerileri eğitiminin yer almadığı bilinmektedir. Ancak zaman zaman özellikle 5-6 yaş grubunda her çocuğun kendi isminin hangi sesle başladığı gibi etkinliklerin yapıldığı da görülmektedir. Çalışmadaki çocukların bazıları ise işlemi anladıkları halde sözcük dağarcıklarının yetersizliğinden veya o anda heyecandan uygun bir sözcük hatırlayama-

mışlardır. Bazen de çocukların istenen sesle başlayan sözcükler uydurdukları görülmüştür. Bu gözlemler, BSB işleminin çalışmadaki diğer sesbilgisel işlemlerden farklı olarak, okulöncesi yaşlarda başarılabildiğine, gelişimsel bir özelliği olduğuna işaret etmektedir. Ancak okulöncesi ve ilkokul yaş grupları arasındaki bazı farkların çok anlamlı olduğunun bulunması okuma öğreniminden de olumlu etkilenildiğini göstermektedir.

Bu sonuçlar, üstdil farkındalığı işlemlerinden sesbilgisel farkındalık ve okuma arasında bir ilişki olduğu görüşünü desteklemektedir (Bradley ve Bryant, 1983; Wagner ve Torgesen, 1987). Durgunoğlu ve Öney (1999) de yaptıkları çalışmada hem İngilizce hem Türkçe konuşan çocukların okumayı öğrenmelerinin sesbilgisel farkındalık düzeylerini arttırdığını bulmuşlardır. Ancak bu çalışmadaki okul öncesi yaşta çocukların BSB işlemindeki başarıları, sesbilgisel farkındalığın okumayı öğrenmekle başlamadığını göstermektedir. Üstdil farkındalığının hangi işlem ve/veya işlemlerle ölçüldüğü önem kazanmaktadır. Kullanılan işlemlerin diğer bilişsel, dilbilimsel ve çevresel faktörlerle etkileşimleri de göz önüne alınmalıdır (Bialstok ve Ryan, 1985; Edwards ve Kirkpatrick, 1999; Hirschman, 2000).

Özetle, bu çalışmanın sonuçları 3-8 yaşlar arasındaki ana dili Türkçe olan çocukların üstdil becerilerinin yaşlara göre gelişiminin diğer dillerle benzerlikleri olduğunu göstermektedir. Çocukların dilin ses, hece ve sözcük gibi birimleri üzerinde bilinçli bir kontrole sahip olma yaşlarının bu çalışma için seçilen her işleme göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sözcüğü hecelere bölme işleminin 3 yaşından itibaren yapılabilmesi nedeniyle en kolay işlem olduğu ve okumayı öğrenme ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Aynı şekilde cümleyi sözcüklere bölme işleminde 3 yaşından itibaren görülen performans, sözcükleri tanımanın da okumadan bağımsız ortaya çıkan ancak okumadan olumlu etkilenen bir beceri olduğuna işaret etmektedir. Sesbirimle ilgili SSA ve SSB işlemlerinde okul öncesi dönemde görülen belirgin zorluk okuma kazanımı ile sesbilgisel farkındalık

arasında önemli bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Ancak sesbilgisel işlemlerden biri olan BSB'nin daha erken yaşlarda ortaya çıkması da düşündürücüdür. Bu da, becerinin niteliği kadar bu beceriyi ölçen işlemlerin diğer bilişsel ve dilbilimsel etmenlerle olan ilişkisinin incelenmesi gereğine işaret etmektedir. Daha önce de değinildiği gibi, basit ve kısa hece yapıları Türkçede algılama kolaylığı sağlamaktadır. Bu özelliğin heceyi fark etmede olduğu kadar heceyi oluşturan seslerin, özellikle baştaki sesin fark edilmesini kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. BSB'nin okul öncesi yaşlarda başarılabilmesi buna işaretir.

Özellikle sesbilgisel farkındalığı içeren üstdil becerileri eğitiminin okuma kazanımını kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı bir etkisi olacağı düşünülmektedir. Lundberg, Frost ve Petersen de (1988) üstdil eğitiminin uzun dönemli etkilerini değerlendirdikleri çalışmalarında eğitimin en belirgin etkisinin sesbilgisel düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Özellikle BSB gibi, okul öncesi yaşlarda başarıldığı anlaşılan sesbilgisel üstdil işlemlerinin vurgulanmasının sesbirim farkındalığı ve bunun doğal uzantısı olarak, sesbirimlerin görsel simgeleri yazıbirim farkındalığının kazanılmasını destekleyeceği ve okuma/yazma olgusunu hızlandıracağı anlaşılmaktadır. Türkçede harf-ses ilişkisinin tutarlı, yani yazımın şeffaf olması da bu yaklaşıma kolaylık sağlayacaktır.

Üstdil eğitiminin normal dil gelişimini desteklemedeki rolünün gösterildiği çalışmaların yanı sıra dil bozukluğu olan çocukların dil gelişimindeki olumlu sonuçlarını gösteren çalışmalar söz konusudur. Hirschman (2000) dil bozukluğu olan çocukların yaklaşık bir yıl süresince aldıkları üstdil eğitimi sonucunda karmaşık cümle kullanımlarının belirgin şekilde arttığını bulmuştur. Baydık (2002) ise, okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerini karşılaştırdığı çalışmasında okuma güçlüğü olan Türk çocuklarının okumanın ilk aşamalarından olan fonolojik (sesbilgisel) okumayı başaramadıkları için bütünsel okumaya geçemediklerini bulmuştur. Bu çocukların üstdil çalışmalarından sağlayacakları yarar ortadadır.

Türkçe konuşan çocukların üstdil becerilerinin farklı işlemler için gelişim yaş ve sırasının belirlenmesi bu becerilerinde gecikme olan çocukların erken tanınarak uygun eğitimi almalarını sağlayacaktır. Ayrıca üstdil becerilerinin eğitimle kazandırılabilirdiğini gösteren çalışmaların (Lundberg ve ark., 1988; Uhry ve Shepherd, 1997) olması bu yönde eğitimin, dil kazanımını hızlandıracağını ve dil bozuklukları ile okuma güçlükleri olan çocuklara faydalı olacağını göstermektedir.

Kaynaklar

- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bialystok, E., & Ryan, B. E. (1985). Toward a definition of metalinguistic skill. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(3), 229-251.
- Bowey, J. A., & Patel, R. K. (1988). Metalinguistic ability and early reading achievement. *Applied Psycholinguistics*, 9, 367-383.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read- a causal connection. *Nature*, 301(3), 419-421.
- Caravolas, M., & Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 1-30.
- Chaney, C. (1989). I pledge a legiance to the flag: Three studies in word segmentation. *Applied Psycholinguistics*, 10, 261-281.
- Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, 15, 371-394.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I., Katz, L., & Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.
- Dreher, M. J., & Zenge, S. A. (1990). Using metalinguistic awareness in first grade to predict reading achievement in third and fifth grades. *Journal of Educational Research*, 84 (1), 13-21.
- Durgunoğlu, A.Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 281-299.
- Edwards, H. T., & Kirkpatrick, A. G. (1999). Metalinguistic awareness in children: a developmental progression. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(4), 313-329.
- Ege, P., Acarlar, F., & Güleriyüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözcük uzunluğunun etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41), 19-31.
- Gibb, C., & Randall, P.E. (1988). Metalinguistic abilities and learning to read. *Educational Research*, 30 (2), 135- 141.
- Hirschman, M. (2000). Language repair via metalinguistic means. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35 (2), 251-268.
- Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Simms, K., Jones, M. C., & Cukkle, P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, 58, 197-219.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to Language- From fetus to adolescent*. Harvard University Press.
- Lundberg, I, Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 263-284.
- Magnusson, E. (1991). Metalinguistic awareness in phonologically disordered children, in M. Yavaş (ed.) *Phonological Disorders in Children-Theory, Research and Practice*, vol.4, 87-120, NY: Routledge.
- Mann, V. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.
- Menyuk, P., & Chesnick, M. (1997). Metalinguistic skills, oral language knowledge, and reading. *Topics in Language Disorders*, 17 (3), 75-87.
- Öney, B., & Durgunoğlu, A.Y. (1997). Beginning to read in Turkish: a phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Torneus, M. (1984). Phonological awareness and reading: A chicken and egg problem? *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1346-1358.
- Tunmer, W. E., Bowey, J. A., & Grieve, R. (1983). The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12 (6), 567-594.
- Tunmer, W. E., Nesdale, A. R., & Wright, A. D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25-34.

- Uhry, J. K., & Shepherd, M. J. (1997). Teaching phonological recoding to young children with phonological processing deficits: The effect on sight-vocabulary acquisition. *Learning Disability Quarterly*, 20, 104-125.
- Van Kleeck, A., & Schuele, C. M. (1987). Precursors to literacy: normal development. *Topics in Language Disorders*, 7(2), 13-31.
- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33 (3), 321-363.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101 (2), 192-212.
- Warren-Leubecker, A., & Warren Carter, B. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: Relations to socioeconomic status and reading readiness skills. *Child Development*, 59, 728-742.

Summary

Development of Metalinguistic Abilities and Its Relationship with Reading in Turkish Children

Funda Acarlar*

Ankara Üniversitesi

Pınar Ege

Figen Turan

Hacettepe Üniversitesi

Metalinguistic awareness refers to the ability to think about language and talk about its structure and parts. A large number of different tasks have been used to assess metalinguistic awareness, including segmentation of sentences into words and words into phonemes, judgment of the semantic and grammatical correctness of word strings, detection of communication failures, and so on. This specific linguistic skill plays an important role in the language acquisition process. In addition to the role of metalinguistic awareness in language acquisition, researchers have been interested in determining if there is a relationship between children's metalinguistic skills and reading development. Awareness of all aspects of language seems to be related with learning to read.

It is supposed that some similarities and differences exist in the development of metalinguistic abilities across languages. Defining the stages of metalinguistic development in the acquisition of Turkish aids in making the appropriate diagnosis and devising education programs for language delayed or disordered children. The purpose of this research was to examine the performance of children acquiring Turkish as a native language on various metalinguistic tasks.

Method

Subjects

The sample of this research consisted of 65 children between 3 and 8 years of age. The children were selected randomly from various kindergartens and elementary schools in Ankara. The number of

children in each age group ranged between 10 and 12. All children were reported by their teachers and observed by the examiners to be developing and functioning at age level. The Mean Length of Utterance was used as the criterion to determine those children with normal language development.

Procedure

Children were seen individually. After taking a spontaneous language sample, the children presented 5 different metalinguistic tasks. The tasks included word segmentation, syllable segmentation, phoneme segmentation, finding words with a given initial and final phoneme. The sessions both were audio-taped and hand- recorded.

The non- parametric Kruskal- Wallis Analysis of Variance was used to test differences among age groups in each of these tasks. Subsequently, The Mann- Whitney U was calculated to compare all groups with each other.

Results and Discussion

It was found that all metalinguistic skills of children develop with age. The acquisition age and development of all metalinguistic skills was showed some differences. A marked shift between first and second grades was exhibited in this sample.

The majority of studies in the literature reported that syllable awareness develops early. In this study, syllable segmentation was the easiest task. Starting with the youngest group, performance increased with age. All 6 year-olds performed this task without error. This indicates that syllable segmentation is not

*Address for Correspondence: Funda Acarlar, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü 06590 Cebeci, Ankara, Turkey.

E-mail: fundaacarlar@hotmail.com

related to beginning to read. The success of the 3 year olds on this task suggests that even younger children might have partial success at this task.

It has been found that word segmentation also follows a developmental trend and is irrelevant to learning to read. Length of the sentences was found to be an important factor in this task. It was also observed that children tended to use the syllable strategy when they had difficulty segmenting sentences into words. Studies in literature support these findings.

Phoneme segmentation did not start until first grade. All the first and second graders knew how to read. The performance on that task did not improve from first to second grade. This result indicate that phoneme segmentation is related to having had reading instruction.

The performance on finding words with a given initial phoneme task improved with age. There were significant differences among most of the age groups, but differences between kindergardeners and

first-graders were higher than the differences between other age groups. Learning to read made a difference for first graders. As in word segmentation, it appears that both developmental factors and learning are effective on this task. Learning to read causes a difference in the ability to do this task.

The last task, finding word with a given final phoneme was more difficult for the subjects than finding word with a given initial phoneme. With the exception of one five-year old who succeeded an example for a final phoneme, no correct answer was achieved until first grade.

The results suggest that syllable awareness is unrelated to learning to read, and word awareness is partially influenced by learning to read. Phoneme awareness is strongly related to learning to read; however, the choice of task is also important. Other cognitive, linguistic, and even enviromental factors might be influential in children's success on these tasks.