



Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)

YAZMA GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FONOLOJİK FARKINDALIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF PHONOLOGICAL AWARENESS SKILLS IN FIRST- GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS WITH AND WITHOUT WRITING DIFFICULTIES

Halil İbrahim ÖKSÜZ , Dr., Gazi Üniversitesi, oksuzhalilibrahim@hotmail.com,
Serpil ELALMIŞ , Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, serpilelalmisi@gmail.com
İsmail YAŞARTÜRK , Dr., Gazi Üniversitesi, ismailyasarturk@gmail.com

Makale Tarihiçesi/Article History

Geliş/Received: 10/06/2025 Düzeltme/Revision: 21/09/2025 Kabul/Accepted: 24/10/2025

Abstract

The aim of this study is to compare first-grade primary school pupils with writing difficulties and their typically developing peers in terms of the sub-skills that constitute phonological awareness. The research was conducted using a causal comparison design, one of the quantitative research designs. Within this scope, the data for the study were obtained with the participation of 47 first-grade primary school pupils attending a state primary school. The research data were collected in May of the 2023-2024 academic year. In the study, students experiencing writing difficulties were identified using the Multidimensional Legibility Scale, while phonological awareness was determined using the Early Literacy Development Assessment Tool (EGBA). The data obtained were analysed using the SPSS 24 software package. In the analysis of the data, the normality of the data was first investigated, and it was observed that the data showed a normal distribution in terms of skewness and kurtosis values. The results of the Independent Samples T-Test revealed that students experiencing difficulties in writing scored significantly lower than their typically developing peers in rhyming word matching ($t(45)=-4.023, p<.05$), rhyming sequence detection ($t(45)=-6.705, p<.05$), sound blending ($t(45)=-5.721, p<.05$), and total scores ($t(45)=-8.850, p<.05$). However, no significant difference was found between the two groups in terms of matching words that begin with the same sound ($t(45)=-1.948, p>.05$). These findings indicate that phonological awareness is an important skill for writing ability and writing acquisition in first-grade primary school students who experience difficulties in writing.

Keywords: Writing difficulties, phonological awareness, legibility

Atf için: Öksüz, H. İ. & Elalmış, S. & Yaşartürk, İ. (2025) Yazma güçlüğü olan ve olmayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerilerinin incelenmesi, *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)*, 2(1), 83-92. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.18174983>

Öz

Bu çalışmanın amacı, yazma güçlüğü yaşayan ilkököl birinci sınıf öğrencileri ile normal gelişim gösteren akranlarını fonolojik farkındalık becerisini oluşturan alt beceriler açısından karşılaştırmaktır. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden nedensel karşılaştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın verileri resmi bir ilkököl devâm eden 47 ilkököl birinci sınıf öğrencisinin katılımıyla elde edilmiştir. Araştırmanın verileri 2023-2024 öğretim yılının Mayıs ayında toplanmıştır. Araştırmada yazmada güçlük yaşayan öğrenciler Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği ile fonolojik farkındalık ise Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) ile belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 24 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak verilerin normalliği araştırılmış ve çarpıklık-basıklık değerleri açısından verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Testi sonucunda, yazmada güçlük yaşayan öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlar arasında uyaklı kelimeleri eşleştirme ($t(45)=-4.023, p<.05$), uyaklı dizileri fark etme ($t(45)=-6.705, p<.05$), ses birleştirme ($t(45)=-5.721, p<.05$) ve toplam puan ($t(45)=-8.850, p<.05$) açısından normal gelişim gösteren akranlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun yanında aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme açısından iki grup arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($t(45)=-1.948, p>.05$). Elde edilen bu bulgular sonucunda, yazmada güçlük yaşayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerisinin yazma becerisi ve yazmanın kazanımı için önemli bir beceri olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma güçlüğü, fonolojik farkındalık, okunaklılık

Yazma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi

Giriş

Fonolojik farkındalık, sesbirimlerinin farkında olmayı gerektirdiği için yazma becerisi açısından hayati konumdadır. Dolayısıyla sesbirimlerini (fonem) yazı birimlerine (grafem) dönüştürme işlemi olan yazma becerisinde oldukça önemli bir beceri olarak fonolojik farkındalık ön plana çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle mevcut çalışmada, yazma güçlüğü yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile normal gelişim gösteren akranlarının fonolojik farkındalık becerisini oluşturan alt beceriler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Fonolojik farkındalık harf ve harfin işleyişi arasındaki ilişkiyi anlamak için ön koşul niteliğinde olan sözlü dil becerisidir (Erdoğan, 2011). Fonolojik farkındalık becerileri hem yapılan görevin türüne hem de görevin odaklandığı ses biriminin büyüklüğüne göre birbirinden ayrılmaktadır. Sesleri birleştirme, kelimeleri oluşturan ses birimlerine ayırma, kelime seslerini yeniden bir araya getirip düzenleme ve iki kelimenin ortak ses içerip içermediğine karar verme gibi beceriler görev türüne ilişkin beceriler olarak belirtilirken hece içindeki daha küçük birimlere (başlangıç sesi, uyak veya fonem gibi) yönelik beceriler ise ses biriminin büyüklüğüne ilişkin beceriler olarak belirtilmektedir (Anthony ve Francis, 2005). Başka bir ifadeyle fonolojik farkındalık; dilin kelimeler, heceler ve sesler (fonemler) gibi daha küçük birimlerden oluştuğunu ayırt etme ve anlama, bu birimleri zihinsel olarak yönetme ve gerektiğinde manipüle edebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (León ve diğerleri, 2019; Mendes ve Barrera, 2017). Bu noktada fonolojik farkındalık, fonolojik işlemelemin temelini oluşturur. Fonolojik işlemele, konuşma ve yazma süreçlerinde dile ait fonolojik bilginin (bir dilin seslerinin) bilinçli olarak kullanılması anlamına gelir. Bu işlemele, sözcüklerin sözlü dildeki fonolojik yapısına dayalı bilgilerin zihinsel olarak işlenmesi ve yönetilmesiyle ilişkilidir (Wagner ve Torgesen, 1987). Fonolojik farkındalık yazma becerilerinin edinimi sürecinde büyük önem taşıyan temel bileşenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Sönmez ve diğerleri, 2017).

Kelimelerin ses yapısını fark eden çocuklar, duydukları hece ve sesleri harflere doğru dönüştürerek yazıya aktarabilir. Dolayısıyla fonolojik farkındalık becerisi kelimeleri hece ve seslere ayırmayı ve ses birimlerini yazıya doğru dönüştürmeyi sağlamaktadır (Erdoğan, 2011). Fonolojik farkındalık becerisi, sesbirim ve yazı birimler arasında doğru ve hızlı ilişkiler kurabilmeyi, okuma esnasında sözcük çözümlenmeyi, yazma esnasında ise sözcük kodlamayı mümkün kılmaktadır (Brynildssen, 2000). Yazılı dilde harf ve ses tekrarları birçok kelimedede ortak biçimde görülür ve bu tekrarlar kodlamayı desteklemektedir (Özcan, 2020). Dolayısıyla fonolojik farkındalık (FF) ses birimleri (fonem) ve yazı birim (grafem) arasındaki ilişkiyi kurabilmeyi destekleyerek okumada sözcüklerin analizini, yazmada ise kodlamayı sağlamaktadır (Vernon ve diğerleri, 2004). Nitekim yapılan çalışmalar okul öncesindeki fonolojik farkındalık becerisinin öğrencilerin sonraki yazma becerilerini yordadığını ve yazma becerisiyle arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Diamond ve diğerleri., 2008; Maki ve diğerleri, 2001; Saydam, 2020; Sönmez ve diğerleri, 2017).

Sönmez ve diğerleri (2017) tarafından 3. sınıfına devam eden 52 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, Türkçedeki fonolojik becerileri ve sözcük bilgisi seviyelerinin, yapısal ve anlamsal açıdan nitelikli tümceler oluşturma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada fonolojik kodlama becerilerinin yazma başarısını % 21 oranında yordamasına ek olarak fonolojik kodlama, sözcük bilgisi ve nitelikli tümce yazma başarısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Saydam (2020) tarafından gerçekleştirilen bir boylamsal çalışmada ise ilkökul birinci sınıftaki öğrencilerin okuma ve yazma başarılarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, hızlı otomatik isimlendirme, yazı yazma gelişimi ve fonolojik farkındalık becerilerinin, birinci sınıftaki okuma, okuduğunu anlama ve yazma başarılarını yordama düzeyi boylamsal olarak araştırılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre okul öncesindeki yazı yazma gelişimleri ile birinci sınıftaki fonolojik farkındalıkları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Buna ek olarak dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirme bağımsız değişkenleri, yazma başarısını ifade eden bağımlı değişkendeki toplam varyansın yaklaşık %21'ini açıkladığı belirtilmektedir.

Açıklanan bu varyansın bir diğer göstergesi de yazma güçlüğü olan öğrencilerle gerçekleştirilen gerek klinik gerekse müdahale çalışmalarının ulaştığı sonuçlardır. Örneğin Akyol ve Sever (2019) fonolojik farkındalık müdahalesinin de yer aldığı 60 saatlik bir müdahale planını uyguladıkları çalışmada, ilkökul ikinci sınıf öğrencisinin okunaksız olan yazısında okunaklı yazıya doğru bir iyileşme gözlemlendiğini raporlamıştır. Benzer şekilde Rapçak ve diğerleri (2009) hem okuma hem de yazma güçlüğüne birlikte görüldüğü çocuklarla yürütülen fonolojik farkındalık çalışmalarının okuma doğruluğunun yanı sıra yazma doğruluğunda da gelişmelere yol açtığını raporlamıştır. Öte yandan Döhla ve Heim (2016) ve Döhla ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da disleksi ve disgrafinin ortak bazı bilişsel becerilerde yaşanan güçlüklerin bir tezahürü olduğu ve bunlardan birinin fonolojik farkındalık olduğu bildirilmiştir. Alanyazındaki çalışmalar, fonolojik farkındalık becerilerinin yazma üzerinde önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, mevcut araştırmalar incelendiğinde fonolojik farkındalığın çoğunlukla okuma becerisini merkeze alındığını, yazma bağlamındaki çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak alanyazın, yazmada güçlük yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalığın hangi alt becerilerinde akranlarına göre farklılaştığını ortaya koyma ihtiyacını da açıkça göstermektedir. Bu doğrultuda araştırmamızın amacı, yazma güçlüğü yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile normal gelişim gösteren akranlarını fonolojik farkındalık

becerisini oluşturan alt beceriler yönünden karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yazmada güçlük yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile yazma becerisinde normal gelişim gösteren akranları arasında uyaklı kelimeleri eşleştirme testi toplam puanları açısından anlamlı farklılık var mıdır?
2. Yazmada güçlük yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile yazma becerisinde normal gelişim gösteren akranları arasında aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme testi toplam puanları açısından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Yazmada güçlük yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile yazma becerisinde normal gelişim gösteren akranları arasında uyaklı dizileri fark etme testi toplam puanları açısından anlamlı farklılık var mıdır?
4. Yazmada güçlük yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile yazma becerisinde normal gelişim gösteren akranları arasında ses birleştirme testi toplam puanları açısından anlamlı farklılık var mıdır?
5. Yazmada güçlük yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile yazma becerisinde normal gelişim gösteren akranları arasında fonolojik farkındalık testi toplam puanları açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı, yazma güçlüğü yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile normal gelişim gösteren akranlarını fonolojik farkındalık becerisini oluşturan alt beceriler yönünden karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma desenlerinden nedensel karşılaştırma deseni tercih edilmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, insanlar arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını herhangi bir müdahaleye gerek duymadan belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Büyükoztürk et al., 2017)

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri Mersin ili Tarsus ilçesine bağlı bir resmî ilkökulda öğrenim gören 47 ilkökul birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bunun başlıca nedeni, araştırmanın zaman ve erişim olanakları çerçevesinde verilerin toplandığı okulun ulaşılabilirliğinin yüksek olmasıdır. Araştırmaya hız ve pratiklik sağlayan kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde, araştırmacı yakın ve ulaşılması kolay olan durumu tercih eder (Glesne, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Okul 23 derslikten oluşmaktadır ve altı ilkökul birinci sınıf şubesi yer almaktadır. Görevli öğretmen sayısının 62 olduğu okulda 1694 ilkökul öğrencisi yer almaktadır. Sınıflar ortalama 35 öğrenciden oluşmaktadır. Okulda üçüncü ve dördüncü sınıflar sabah ile öğle arasında, birinci ve ikinci sınıflar ise öğle ile akşam vakitleri arasında öğrenim görmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik veriler

Grup	Cinsiyet	n
Yazmada güçlük yaşayan	Kız	10
	Erkek	11
	Toplam	21
Normal akran	Kız	12
	Erkek	14
	Toplam	26

Araştırmanın verileri 2023-2024 öğretim yılının sonuna denk gelen Mayıs ayında elde edilmiştir. Araştırma kapsamında yazmada güçlük yaşadığı tespit edilen 21 ilkökul birinci sınıf öğrencisinin 10'u kız, 11'i erkektir. Araştırmaya normal akran grubundan katılan 26 ilkökul birinci sınıf öğrencisinin ise 12'si kız, 14'ü erkektir. Dolayısıyla araştırmaya 47 ilkökul birinci sınıf öğrencisi katılmıştır ($\bar{x}=7.08$, $SS=0.456$).

Veri Toplama Araçları

Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği

Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği, Yıldız ve Ateş (2010) tarafından bitişik eğik yazının okunaklılık düzeyini ölçmek üzere geliştirilmiştir. İlkokullarda kullanılan yazı tipinin dik temel yazı olarak güncellenmesi üzerine, Gök ve Baş (2020) tarafından dik temel yazıya uyarlanmıştır. Ölçek; eğim, boşluk, ebat, biçim ve satır takibi olmak üzere beş kriterden oluşmaktadır. Ek olarak “tamamen yeterli (3)”, “orta düzeyde yeterli (2)” ve “hiç yeterli değil (1)” olmak üzere üç seviyeye göre düzeylendirilmiştir. Bu doğrultuda 11,8 ile 15 puan arasında skor elde eden öğrenciler “tamamen yeterli”, 8,4 ile 11,7 puan arasında skor elde eden öğrenciler “orta düzeyde yeterli” ve 5 ile 8,3 puan arasında skor elde eden öğrenciler ise “hiç yeterli değil” olarak sınıflandırılmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için araştırmacılar arası uyum yüzdesini ortaya koyan Cohen'in Kappa katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

Fonolojik Farkındalık

Araştırmada fonolojik farkındalık becerisinin tespiti için Delican ve Ateş (2021) tarafından geliştirilen EGBA bataryası kullanılmıştır. EGBA içerisinde yer alan dört alt görevden alınan toplam puan öğrencilerin fonolojik farkındalık skoru olarak kaydedilmiştir. Bu görevler; uyaklı kelimeleri eşleştirme, aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme, uyaklı dizeleri fark etme ve ses birleştirme alt testleridir. Bu alt testlerden uyaklı kelimeleri eşleştirme altı maddeden, aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme yedi maddeden, uyaklı dizeleri fark etme altı maddeden ve son olarak ses birleştirme ise yedi maddeden oluşmaktadır. Dolayısıyla dört alt testin kullanıldığı fonolojik farkındalık ölçümü toplam 26 madde ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 47 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilen analiz sonucunda farkındalık testi için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirliği 26 madde için .73 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2023-2024 öğretim yılı sonunda toplanmıştır. İlk olarak gerekli etik izinler alınmıştır. Etik izinlerin alınmasının ardından okul yönetimiyle gerekli görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonucunda birinci sınıf öğretmenleriyle bir toplantı yapılmış ve bu toplantıda öğretmenlerden yazmada güçlük yaşayan, yazma görevlerinden kaçan, okunaksız yazıya sahip olan öğrencileri olup olmadığı sorulmuştur. Bu görüşmeler sonucunda 54 öğrencinin yer aldığı bir liste oluşturulmuştur. Bu listede yer alan öğrencilerin defterlerinden rastgele örnekler alınmış ve bu örnekler dik temel yazı için geliştirilmiş Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği'ne göre puanlanmıştır. Bu doğrultuda "hiç yeterli değil" kategorisinde yer alan (5-8.3 puan) 21 ilkökul birinci sınıf öğrenci yazmada güçlük yaşayan öğrenci olarak kodlanmıştır. Öğretmenler tarafından bildirilen 33 öğrenci ise "orta düzeyde yeterli" kategorisinde yer almasından dolayı çalışmada yer almamıştır. Benzer şekilde Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği'nden "tamamen yeterli" kategorisinde yer alan (11.8-15 puan) ilkökul birinci sınıf öğrencileri ise yazma becerisi açısından normal gelişim gösteren akranlar olarak kodlanmıştır. Çalışmada grupların belirlenmesinin ardından okul yönetimi tarafından tahsis edilen okulun kütüphanesinde fonolojik farkındalık ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazı örneklerinin tespit edilmesi için altı, fonolojik farkındalık ölçümlerinin gerçekleştirilmesi ise iki iş günü olmak üzere araştırmanın veri toplama süreci toplam sekiz iş gününde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada ilkökul birinci sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler SPSS 24 paket programı ile analiz edilmiştir (IBM Corp., 2016). Araştırmada ilk olarak, verilerin normalliğini görmek adına çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu doğrultuda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Çünkü araştırmada yer alan fonolojik farkındalık toplam puanı ve dört alt test puanlarının tamamı çarpıklık ve basıklık açısından ± 2 aralığında yer almaktadır. Bu sebeple de verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (George ve Mallery, 2001). Verilerin normal dağılım göstermesiyle birlikte, iki bağımsız grup olan yazmada güçlük yaşayan ve yazma becerisi açısından normal gelişim gösteren akranları karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, fonolojik farkındalık ve alt boyutlarına ilişkin olarak gruplar arası karşılaştırma sonuçları sunulmaktadır.

Grupları fonolojik farkındalık alt testi olan uyaklı kelimeleri eşleştirme boyutunu oluşturan altı maddeden aldıkları toplam puanlar açısından karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi sonucu (Zçarpıklık=-1.009, Zbasıklık=1.347) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Grupların uyaklı kelimeleri eşleştirme alt testine ait sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	SS	SD	t	p
Uyaklı Kelimeleri	Yazma Güçlüğü	21	4.52	.98	45	-4.023	.000**
Eşleştirme	Normal Akran	26	5.50	.58			

**p<.01

Yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren öğrencileri uyaklı kelimeleri eşleştirme alt testi toplam puanları açısından karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım göstermediği görülmüştür ($F(45)=4.354$, $p=.043$). Bu noktadan hareketle Tablo 2 incelendiğinde, yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar arasında uyaklı kelimeleri eşleştirme alt testi toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(45)=-4.023$, $p<.01$) ve bu farklılık yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar lehinedir ($\bar{x}=5.50$).

Grupları fonolojik farkındalık alt testi olan aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme boyutunu oluşturan yedi maddeden aldıkları toplam puanlar açısından karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi sonucu (Zçarpıklık=-.559, Zbasıklık=-.513) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. *Grupların aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme alt testine ait sonuçları*

	Grup	n	\bar{x}	SS	SD	t	p
Aynı Sesle Başlayan Kelimeleri Eşleştirme	Yazma Güçlüğü	21	5.91	.77	45	-1.994	.052
	Normal Akran	26	6.31	.62			

Yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren öğrencileri aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme alt testi toplam puanları açısından karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür ($F(45)=.003$, $p=.959$). Bu noktadan hareketle Tablo 3 incelendiğinde, yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar arasında aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme alt testi toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($t(45)=-1.994$, $p>.05$). Ortalamalar incelendiğinde ise yazma açısından güçlük yaşayan grup ile ($\bar{x}=5.91$) yazma açısından normal gelişim gösteren grup ($\bar{x}=6.31$) arasında yazma açısından normal gelişim gösteren grup lehine farklılık mevcuttur. Ancak bu farklılık anlamlı fark yol açmayacak orandadır.

Grupları fonolojik farkındalık alt testi olan uyaklı dizileri fark etme boyutunu oluşturan altı maddeden aldıkları toplam puanlar açısından karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi sonucu (Z çarpıklık $=-.385$, Z basıklık $=-1.085$) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Grupların uyaklı dizileri fark etme alt testine ait sonuçları*

	Grup	n	\bar{x}	SS	SD	t	p
Uyaklı Dizileri Fark Etme	Yazma Güçlüğü	21	3.71	1.01	45	-6.705	.000**
	Normal Akran	26	5.38	.70			

** $p<.01$

Yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren öğrencileri uyaklı dizileri fark etme alt testi toplam puanları açısından karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür ($F(45)=3.557$, $p=.066$). Bu noktadan hareketle Tablo 4 incelendiğinde, yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar arasında uyaklı dizileri fark etme alt testi toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(45)=-6.705$, $p<.01$) ve bu farklılık yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar lehinedir ($\bar{x}=5.38$).

Grupları fonolojik farkındalık alt testi olan ses birleştirme boyutunu oluşturan yedi maddeden aldıkları toplam puanlar açısından karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi sonucu (Z çarpıklık $=-.817$, Z basıklık $=.311$) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. *Grupların ses birleştirme alt testine ait sonuçları*

	Grup	n	\bar{x}	SS	SD	t	p
Ses Birleştirme	Yazma Güçlüğü	21	5.28	.90	45	-5.721	.000**
	Normal Akran	26	6.58	.64			

** $p<.01$

Yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren öğrencileri ses birleştirme alt testi toplam puanları açısından karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür ($F(45)=1.523$, $p=.224$). Bu noktadan hareketle Tablo 5 incelendiğinde, yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar arasında ses birleştirme alt testi toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(45)= -5.721$, $p<.01$) ve bu farklılık yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar lehinedir ($\bar{x}=6.58$).

Grupları fonolojik farkındalık testini oluşturan 26 maddeden aldıkları toplam puanlar açısından karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi sonucu (Z çarpıklık $=-.432$, Z basıklık $=.872$) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6. *Grupların fonolojik farkındalık toplam puanlarına ait sonuçlar*

	Grup	n	\bar{x}	SS	SD	t	p
Fonolojik Farkındalık	Yazma Güçlüğü	21	19.43	1.94	45	-8.850	.000**
	Normal Akran	26	23.77	1.42			

** $p<.01$

Yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren öğrencileri fonolojik farkındalık toplam puanları açısından karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür ($F(45)=1.523, p=.224$). Bu noktadan hareketle Tablo 6 incelendiğinde, yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar arasında fonolojik farkındalık toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(45)=-8.850, p<.01$) ve bu farklılık yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar lehinedir ($\bar{x}=23.77$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, yazmada güçlük yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar arasında gerek fonolojik farkındalık gerekse fonolojik farkındalık alt testlerinde önemli bir farklılık gözlemlenmiştir. Yazma becerisi açısından normal gelişim gösteren akranlar yazmada güçlük yaşayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerine oranla fonolojik farkındalık açısından daha başarılı bulunmuşlardır. Ulaşılan bu sonuçlar alanyazın ile tutarlıdır. Bilindiği gibi fonolojik farkındalığın bireye sağladığı en önemli fayda kelimeyi oluşturan sesbirimlerinin farkında olmaktır. Bu sebeple fonemlerin farkında olma yazma becerisi için gerekli bir beceridir (Erdoğan, 2011). Bilindiği gibi Türk ilkököl öğrencileri Türkçenin ortografik yapısından dolayı okuma ve yazma becerilerini oldukça hızlı kazanmaktadır. Türkçe ortografik derinlik bakımından oldukça şeffaf bir dildir. Bu da her grafeme bir fonemin denk gelmesi demektir. Bu da Türkçenin yazıldığı gibi okunmasına yol açmaktadır (Abushihab, 2012; Aksan, 2020; Demiriz ve Okur, 2021; Önem, 2016). Türkçenin bu şeffaf yapısı da ilk okuma ve yazma sürecinin hızlanmasına yol açmaktadır. Öyle ki Türk bir ilkököl ikinci sınıf öğrencisi okuma sırasında metinden anlam kurmaya odaklanırken ortografik olarak daha opak dillerden olan İngilizcede öğrenciler üçüncü sınıfta dahi kelimeleri doğru seslendirmeye yoğun çaba harcamaktadır. Yazma becerisi özelinde düşünüldüğünde fonolojik farkındalığın opak dillerde daha önemli olduğu yorumu yapılabilir. Ancak mevcut çalışmada da görüldüğü gibi şeffaf dillerden biri olan Türkçe için de önemlidir.

Fonolojik farkındalığın yazma becerisi için önemli bir beceri olduğunun göstergesi olarak örnek verilebilecek ve bu çalışmayla paralel bulgular içeren birçok çalışma mevcuttur. Örneğin, Erdoğan (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkököl birinci sınıf öğrencileri dönem başında fonolojik farkındalık düzeyleri yönünden tespit edilmiştir. Çalışmada, elde edilen fonolojik farkındalığın aynı öğrencilerin dönem ortasındaki yazma başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu raporlanmıştır. Benzer bir diğer çalışmada ise okul öncesi dönemde tespit edilen fonolojik farkındalığın ilkököl üçüncü sınıfa kadar yazmayla olan ilişkisi incelenmiştir (Mäki ve diğerleri, 2001). Fincede 154 Finli öğrenci ile gerçekleştirilen bu boylamsal çalışmada, fonolojik farkındalığın yazmanın anlamlı bir yordayıcısı konumunda olduğu bildirilmiştir. Benzer şekilde Diamond ve diğerleri (2008) yazma performansı daha gelişmiş ve daha okunaklı olan çocukların kelimelerin ilk seslerine daha duyarlı olduğunu ortaya koymuştur. Abbott ve Berninger (1993) ise ilkököl ikinci ve üçüncü sınıftaki yazma becerisinin en önemli bileşenlerinden birinin fonolojik farkındalık olduğunu ifade etmektedir. Okuma ve yazma güçlüğü yaşayan bir ilkököl ikinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen eylem araştırmasında fonolojik farkındalık müdahalesini de içeren eylem planının uygulanması sonucunda katılımcının okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde iyileşmelerin meydana geldiği görülmüştür (Akyol ve Sever, 2019). Bahsi geçen bu çalışmalar dışında Bayraktar (2020) da fonolojik farkındalık ve yazma başarısı arasındaki ilişkiyi raporlamıştır.

Bu çalışmalar dışında gerçekleştirilen klinik çalışmalar da mevcut çalışmada ulaşılan sonuçları doğrular niteliktedir. Örneğin, Rapcsak ve diğerleri (2009) okuma ve yazma güçlüğüne sahip katılımcılarla yürüttükleri çalışmada, fonolojik farkındalığın okuma doğruluğu ve yazma doğruluğu üzerinde etkili olduğunu ve önemli bir tahmin edici olduğunu ortaya koymaktadırlar. Elde edilen bu bulguyu araştırmacılar, fonolojik disleksi ve disgrafiyi okuma ve yazma sürecinde etkili olan bilişsel becerilerde meydana gelen bir hasardan ziyade fonolojik bilgi eksikliğinden kaynaklandığı yönünde yorumlamışlardır (Rapcsak ve diğerleri, 2009). Benzer şekilde Döhla ve Heim (2016) ve Döhla ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da disleksi ve disgrafinin ortak bazı bilişsel becerilerde yaşanan güçlüklerin bir tezahürü olduğu ve bunlardan birinin fonolojik farkındalık olduğu bildirilmiştir. Bu da bizlere yazma becerisinin sadece motor bir beceri olmadığını bilişsel birçok beceriden etkilenebileceğini göstermektedir.

Öneriler

Elde edilen bulgular ve yer verilen çalışmalar ışığında aşağıda yer alan şu önerilerde bulunulabilir:

- Yazmada güçlük yaşayan, yazma görevlerine karşı isteksiz ve yazı okunaklılığı yönünden düşük düzeyde yer alan öğrencilerle gerçekleştirilecek fonolojik farkındalık müdahaleleri öğrencilerin yazma performanslarını olumlu etkileyebilir. Dolayısıyla özellikle sınıf öğretmenlerinin yazmada güçlük yaşayan öğrencilere yönelik fonolojik farkındalık müdahale programları hazırlamaları ve uygulamaları önerilmektedir.
- Fonolojik farkındalığın yazı okunaklılığı ve öğrencilerin yazmada güçlük yaşama durumlarıyla ilişkili bulunmaktadır. Dolayısıyla fonolojik farkındalık taramalarıyla yazma güçlüğü olan öğrencilerin erken dönemde tespit edilmesi ve müdahale edilmesi önerilmektedir.
- Benzer şekilde yazmada güçlük yaşayan öğrencilere uygulanacak fonolojik farkındalık müdahalelerinin konu edildiği deneysel çalışmaların yapılması araştırmacılara önerilmektedir.

Kaynakça

- Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary- and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 478–508. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.478>
- Abushihab, I. (2012). Morphological and lexical contrastive analysis of Turkish and English. *Global Journal of Human Social Science, 12*(1), 24–34.
- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (7. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H., & Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 685-707. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040667>
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Bayraktar, V. (2020). Anasımına devam eden çocukların fonolojik farkındalığı, yazı farkındalığı, matematik becerileri ve fen becerileri arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 55*(1), 351-367.
- Bryndlssen, S. (2000). *Vocabulary's influence on successful writing* (ERIC Digest D157). ERIC Clearinghouse.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Delican, B., & Ateş, S. (2021). *Erken okuryazarlık gelişimi belirleme aracı*. Can Eğitim Yayınları.
- Demiriz, H. N., & Okur, A. (2021). Orthographic depth and orthographic depth of Turkish language. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), 1*(1), 1–12. <https://doi.org/10.26655/mjltm.2019.1.1>
- Diamond, K. E., Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in head start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 467–478. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.05.002>
- Döhla, D., & Heim, S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other? *Frontiers in Psychology, 6*, Article 2045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045>
- Döhla, D., Willmes, K., & Heim, S. (2018). Cognitive profiles of developmental dysgraphia. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 2006. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02006>
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 161–180.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3. baskı). Allyn and Bacon.
- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5. baskı). Pearson Education.
- Gök, B., & Baş, Ö. (2020). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılığı üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 48-62.
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Versiyon 24.0) [Bilgisayar yazılımı]. IBM Corp.
- León, C. B. R., Almeida, Á., Lira, S., Zauza, G., Pazeto, T. D. C. B., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2019). Phonological awareness and early reading and writing abilities in early childhood education: Preliminary normative data. *Revista CEFAC, 21*, e7418. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192127418>
- Mäki, H. S., Voeten, M. J. M., Vauras, M. M. S., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14*(7-8), 643–672. <https://doi.org/10.1023/A:1012071514719>
- Mendes, G. G., & Barrera, S. D. (2017). Phonological processing and reading and writing skills in literacy. *Paidéia (Ribeirão Preto), 27*(68), 298-305. <https://doi.org/10.1590/1982-43272768201707>
- Önem, E. E. (2016). A contrastive analysis of English and Turkish plural markers. *International Journal of English Linguistics, 6*(4), 112–118. <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v6n4p112>
- Özcan, A. F. (2020). *İlk okuma yazma öğrenme sürecinin yordayıcıları: Görsel algı ve fonolojik farkındalık* [Doktora tezi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi]. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Rapcsak, S. Z., Beeson, P. M., Henry, M. L., Leyden, A., Kim, E., Rising, K., ... & Cho, H. (2009). Phonological dyslexia and dysgraphia: Cognitive mechanisms and neural substrates. *Cortex, 45*(5), 575-591. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2008.04.006>

- Saydam, E. N. (2020). *Birinci sınıfta okuma-yazma başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa]. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sönmez, E., Haznedar, B., & Babür, N. (2017). Fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisi. *31. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 85-91.
- Vernon, S. A., Calderón, G., & Castro, L. (2004). The relationship between phonological awareness and writing. *Written Language & Literacy*, 7(1), 101-118. <https://doi.org/10.1075/wll.7.1.09ver>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 48-62.

Extended English Summary

Introduction

Phonological awareness is defined as the ability to recognize and understand that language is composed of smaller units such as words, syllables, and sounds (phonemes), to mentally manage these units, and to manipulate them when necessary (León et al., 2019; Mendes & Barrera, 2017). Phonological awareness emerges as one of the fundamental components that play a significant role in the process of acquiring writing skills (Sönmez et al., 2017). Children who recognize the sound structure of words can convert the syllables and sounds they hear into letters and transfer them to writing. Therefore, phonological awareness skills enable the separation of words into syllables and sounds and the conversion of sound units into writing (Erdoğan, 2011). Phonological awareness skills enable the establishment of accurate and rapid connections between phonemes and graphemes, facilitating word analysis during reading and word encoding during writing (Brynildssen, 2000). Letter and sound repetitions are commonly seen in many words in written language, and these repetitions support encoding (Özcan, 2020). Therefore, phonological awareness (PA) supports the ability to establish relationships between sound units (phonemes) and writing units (graphemes), enabling word analysis in reading and encoding in writing (Vernon et al., 2004). Indeed, studies show that phonological awareness skills in preschool predict students' subsequent writing skills and are related to writing ability (Diamond et al., 2008; Mäki et al., 2001; Saydam; 2020; Sönmez et al., 2017).

The literature indicates that phonological awareness skills play an important role in writing. However, a review of existing research reveals that phonological awareness has mostly been centered on reading skills, while studies in the context of writing are quite limited. However, the literature also clearly indicates the need to identify which sub-skills of phonological awareness first-grade students with writing difficulties differ from their peers in. Accordingly, the aim of this study is to compare first-grade elementary school students with writing difficulties and their typically developing peers in terms of the sub-skills that constitute phonological awareness. To this end, the following questions will be addressed:

1. Is there a significant difference in total scores on the rhyming word matching test between first-grade elementary school students who experience difficulty in writing and their peers who show normal development in writing skills?

2. Is there a significant difference in total scores on the matching test for words beginning with the same sound between first-grade elementary school students who experience difficulty in writing and their peers who show normal development in writing skills?

3. Is there a significant difference in the total scores of the rhyming sequence recognition test between first-grade elementary school students who

have difficulty writing and their peers who show normal development in writing skills?

4. Is there a significant difference in the total scores of the sound blending test between first-grade elementary school students who have difficulty writing and their peers who show normal development in writing skills?

5. Is there a significant difference in the total scores of the phonological awareness test between first-grade elementary school students who have difficulty writing and their peers who show normal development in writing skills?

Method

The study was conducted using a causal comparison design from quantitative research designs. The data for the study consists of 47 first-grade students attending a public elementary school in the Tarsus district of Mersin province. The data for the study was collected in May, corresponding to the end of the 2023-2024 academic year. Of the 21 first-grade elementary school students identified as having difficulty with writing, 10 were girls and 11 were boys. Of the 26 first-grade elementary school students who participated in the study from the normal peer group, 12 were girls and 14 were boys. Therefore, 47 first-grade elementary school students participated in the study ($\bar{x}=7.08$, $SS=0.456$).

The Multidimensional Legibility Scale was developed by Yıldız and Ateş (2010) to measure the legibility level of cursive writing. Following the update of the font used in elementary schools to upright basic writing, it was adapted to upright basic writing by Gök and Baş (2020). The EGBA battery developed by Delican and Ateş (2021) was used in the study to assess phonological awareness skills. The total score obtained from the four subtests within the EGBA was recorded as the students' phonological awareness score. These tasks are: matching rhyming words, matching words that begin with the same sound, detecting rhyming lines, and sound blending subtests. The matching rhyming words subtest consists of six items, the matching words that begin with the same sound subtest consists of seven items, the detecting rhyming lines subtest consists of six items, and finally, the sound blending subtest consists of seven items. The data obtained from first-grade elementary school students in the study were analyzed using the SPSS 24 software package (IBMCorp., 2016).

Findings

To compare the groups based on their total scores on the six items comprising the rhyming word matching dimension of the phonological awareness subtest, the normality of the data was examined. As the data showed a normal distribution (Skewness = -1.009, Kurtosis = 1.347), an Independent Samples T-Test was applied.

Since the data showed a normal distribution, an Independent Samples T-Test was applied to the total scores of the rhyming word matching subtest. Taking into account the non-homogeneity of variances, the analysis revealed a significant difference in the subtest scores between students with writing difficulties and students with normal writing development, with the difference favoring students with normal development.

Since the data showed a normal distribution and the variances were homogeneous, an Independent Samples T-Test was applied to the total scores of the subtest matching words beginning with the same sound. The analysis revealed no significant difference in these subtest scores between students with writing difficulties and those with normal development, although the means showed a tendency in favor of students with normal development.

Since the data showed a normal distribution and the variances were homogeneous, an Independent Samples T-Test was applied to the subtest total scores for detecting rhyming sequences. The analysis revealed a significant difference in these subtest scores between students with writing difficulties and those with normal development, with the difference favoring students with normal development.

Since the data showed a normal distribution and the variances were homogeneous, an Independent Samples T-Test was applied to the total scores of the sound blending subtest. The analysis revealed a significant difference in these subtest scores between students with writing difficulties and those with normal development, with the difference favoring students with normal development.

Since the data showed a normal distribution and the variances were homogeneous, an Independent Samples T-Test was applied for the phonological awareness total scores. The analysis revealed a significant difference in phonological awareness total scores between students with writing difficulties and those with typical development, with the difference favoring students with typical development.

Conclusion and Discussion

When the results obtained in the study are examined, a significant difference was observed between peers experiencing writing difficulties and those showing normal development in writing in terms of both phonological awareness and phonological awareness sub-tests. Peers showing normal development in writing skills were found to be more successful in terms of phonological awareness than first-grade elementary school students experiencing writing difficulties.

Recommendations

In light of the findings and studies cited, the following recommendations can be made:

- Phonological awareness interventions with students who struggle with writing, are reluctant to

perform writing tasks, and have low levels of writing legibility can positively affect their writing performance. Therefore, it is recommended that classroom teachers, in particular, prepare and implement phonological awareness intervention programs for students who struggle with writing.

- Similarly, it is recommended that researchers conduct experimental studies on phonological awareness interventions for students who struggle with writing.