

Araştırma Makalesi

Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Çocukların Fonolojik Farkındalık Becerilerinin ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamlarının Karşılaştırılması

Dilara Derin¹, Maral Yeşilyurt²

ÖZET

Amaç: Konuşma sesi bozukluğu (KSB) olan okul öncesi çocukların ileride okuma güçlüğü yaşamaları açısından risk altında olduğu bilinmektedir. Fonolojik farkındalık (FF) becerisi de erken okuryazarlığın önemli bir becerisidir ve ileriye yönelik okuma yazma becerilerinin başarısına dair öngörülebilir bulunmaya olanak sağlamaktadır. Ayrıca, çocuklar okuma ve yazmaya yönelik temel becerileri öncelikle ev ortamında deneyimlemektedirler. Bu nedenle bu çalışma kapsamında KSB olan ve olmayan çocukların FF becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmaya 60-72 ay aralığındaki KSB olan ve olmayan 20'şer çocuk katılmıştır. Katılımcıların KSB grubuna dahil edilmesi için Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi kullanılmıştır. Dil becerilerinin ortalama ve üstü olduğunu belirlemek için Türkçe Erken Dil Gelişim Testi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Erken Okuryazarlık Testi 'ne ait Sesbilgisel Farkındalık alt ölçeği ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği kullanılmıştır.

Bulgular: KSB olan çocuklarda FF becerileri ile ev erken okuryazarlık ortamları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. KSB olmayan grupta FF puanları ile okuma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. KSB olan çocukların FF becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının KSB olmayan akranlarına göre anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür.

Sonuç: Bu araştırmanın sonucunda KSB olan okul öncesi çocuklarının KSB olmayan akranlarına göre FF becerilerinde düşük performans gösterdikleri ve ev erken okuryazarlık ortamlarının da akranlarına göre dezavantajlı olduğu ortaya konmuştur. KSB tanısı almış çocuklarla yapılacak terapi seanslarında FF becerilerini değerlendirme ve bu becerileri seans hedeflerinin bir parçası haline getirmenin ileride ortaya çıkması muhtemel okuma-yazma sorunları için önleyici olacağı ve mevcut konuşma sesi problemlerinin sağaltımına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, ev erken okuryazarlık ortamlarının düzenlenmesi açısından ebeveynlere etkileşimli kitap okuma ile sesbilgisel ve yazı farkındalığı becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikler hakkında eğitim verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: erken okuryazarlık, ev okuryazarlık ortamı, fonolojik farkındalık, konuşma sesi bozukluğu

¹Sorumlu Yazar, Uzm. Dkt.,
ORCID No: 0000-0001-8951-
5438, d.dilaraderin@gmail.com

²Dr. Öğr. Üyesi, Üsküdar
Üniversitesi Dil ve Konuşma
Terapisi, ORCID No: 0000-0001-
7454-6338,
maral.yesilyurt@uskudar.edu.tr

Sorumlu Yazarın Adresi:

Arabacıalanı Mahallesi 531. Sokak
no: 38 Serdivan/Sakarya Ada Umut
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon
Merkezi

Bu makaleyi kaynak göstermek için/To cite this article: Derin, D., & Yeşilyurt, M. (2023). Konuşma sesi bozukluğu olan çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının karşılaştırılması. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 150-177.

Gönderim Tarihi:

20.04.2023

Kabul Tarihi:

25.07.2023

DOI:

<https://doi.org/10.58563/dkyad-2023.62.3>



Comparison of Phonological Awareness Skills and Home Early Literacy Environments of Children with Speech Sound Disorders

ABSTRACT

Purpose: It is known that preschool children with speech sound disorders (SSD) are at risk for having reading difficulties in the future. Phonological awareness (PA) skill is also an important skill of early literacy and allows to predict the success of future literacy skills. Understanding how much preschool children with SSD are exposed to literacy at home might suggest that examining home early literacy environments and their PA levels are important in terms of providing insight into emerging literacy skills. For these reasons, within the scope of this study, it was aimed to identify and compare the PA skills and home early literacy environments of children with and without SSD.

Method: 20 children with and without SSD (40 in total), aged between 60 to 72 months, participated in the study. The research was carried out in a special education and rehabilitation center, various kindergartens, and homes of the participants in the city of Sakarya, Turkey. Data were collected between November 2022 and January 2023. The research sample was formed by considering that the children did not have any mental, neurological, auditory or physiological disabilities; exhibited typical language development and spoke Turkish as their native language. The Turkish Articulation and Phonology Test was used to include the participants in the SSD group. The Turkish version of the Test of Early Language Development-Third Edition was used to identify that language skills were average or above in terms of typical language development. The PA sub-test of the Early Literacy Test and Home Early Literacy Environment Scale were used to collect data.

Results: As a result, no significant relationship was found between PA skills and home early literacy environments in children with SSD. There was a statistically significant, positive, and moderate relationship between PA scores and reading scores in the group without SSD. The PA skills and home early literacy environments of children with SSD were significantly lower than their peers without SSD. As a result of this study, it was revealed that preschool children with SSD performed poorly in PA skills compared to their peers without SSD, and home early literacy environments were also disadvantageous compared to their peers.

Conclusion: It is suggested that targeting the assessment and treatment of PA skills as part of the therapy sessions with children diagnosed with SSD will prevent future literacy problems and contribute to the remediation of existing speech sound problems. It is recommended to educate parents on activities related to interactive book reading as well as phonological and print awareness skills in the context of organizing home early literacy environments.

Keywords: early literacy, home literacy environment, phonological awareness, speech sound disorder

Giriş

İletişim, dil ve konuşma farklı anlamlar içerse de birbirini tamamlayan terimlerdir. İletişim bir amaç, dil bir araç, konuşma ise eylemdir (Topbaş, 2015). Yaşına göre bireyin anadilindeki konuşma seslerini hatalı üretmesi “Konuşma Sesi Bozukluğu (KSB)” olarak tanımlanmaktadır (Lewis ve ark., 2015; Shriberg, 2003). KSB olan çocuklar heterojen bir gruptur. Bu sebepten, konuşma seslerinin doğru üretim düzeyleri, konuşma hatalarının özellikleri, bilişsel ve dil becerilerine ilişkin profilleri farklılık gösterebilmektedir (Dodd, 2011).

KSB izole olarak görülebileceği gibi başka sorunlarla bir arada da görülebilmektedir. KSB olan çocukların okumayı öğrenmede zorluk yaşama riskinin yüksek olduğu ifade edilmektedir (Carroll & Snowling, 2004; Catts, 2001; Raitano ve ark., 2004; Roberts, 2005). KSB olan çocukların %30 ile %77'sinin okumada güçlük çektiği bilinmektedir (Nathan ve ark., 2004). Geçmiş çalışmalar okul öncesi dönemde gelişmiş erken okuryazarlık becerilerine (EOB) sahip olmanın, ileriye dönük okuryazarlık ve okuduğunu anlama becerileri ile akademik başarının ortaya çıkmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir (Ergül ve ark., 2020; Kargın ve ark., 2017). EOB, çocukların büyüdüğü ortamdan, aile de dahil olmak üzere çevrelerinde yaşayan bireylerle olan deneyimlerinden etkilenmektedir (Ranweiler, 2004; Weigel ve ark., 2005). Evde var olan kitap sayıları, okuma sırasında harcanan zaman (Froiland ve ark., 2013) ile ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte alışveriş listesi oluşturmaları, bir arada etkileşimli kitap okumaları, uyaklı şarkılar söylemeleri gibi etkinlikler çocukların EOB'yi geliştirmesine katkıda bulunmaktadır (Foy & Mann, 2003). Ev erken okuryazarlık ortamında gelişme kaydedilen çocukların fonolojik farkındalık (FF) düzeylerinde de ilerleme gözlenmektedir (Niklas & Schneider, 2017).

Araştırmalar, KSB olan çocukların FF ve okuma becerilerine ilişkin zorluklar yaşayabileceğini (Carroll & Snowling, 2004; Gernand & Moran, 2007; Holm ve ark., 2008; Rvachew ve ark., 2003) ve bu becerilerin yetişkinlik döneminde de gözlenebileceğini göstermektedir (Lewis

ve ark., 2007). Ayrıca, mevcut zorlukların fonolojik işleme becerileri ile ilgili olduğu ve bireysel performansa göre değiştiği de görülmektedir (Hesketh, 2004; Holm ve ark., 2008).

Okul öncesi dönemde KSB olan birçok çocuğun, tipik gelişim gösteren (TGG) çocuklara göre daha düşük (kafiye, hece ve fonemler ile ilişkili) bileşik FF puanlarına ve harf bilgisi becerilerine sahip olduğu görülmektedir (Anthony ve ark., 2011; Rvachew ve ark., 2003; Treiman ve ark., 2008; Raitano ve ark., 2004). Birkaç çalışma, KSB olan çocukların fonem silme ve bölme içeren becerilerde birtakım sorunlar yaşadığını da göstermektedir (Hesketh ve ark., 2000; Webster & Plante, 1992).

FF becerileri okum yazma becerilerinin kazanılmasında rol alan önemli ön koşul becerileri arasındadır. Aynı zamanda, okuma-yazma becerileri ile gelişim gösterebilmektedir (Caravolas ve ark., 2005; Mann & Foy, 2003). Erken okuma gelişiminin FF becerilerine bağlı olduğu (Fletcher, 2009; Hulme & Snowling, 2013), bu becerilerdeki eksikliklerin okuma becerilerini kazanmaktaki zorluklarla ilişkili olabileceği noktasında artan bir görüş birliği vardır. Bununla birlikte, FF becerilerinin alt kümesi olan ses farkındalığı, harf-ses bilgisi ve hızlı otomatikleştirilmiş adlandırma, okuma becerisinde güçlü ve bağımsız yordayıcılar olarak tanımlanmaktadır (Hulme & Snowling, 2014). Ses farkındalığı becerisi iyi olan ve TGG çocuklar, daha güçlü kelime okuma becerilerine sahip olmaktadır. (Sénéchal ve ark., 2004).

Dil becerilerinin de KSB olan çocukların okuryazarlık becerileri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, KSB'ye eşlik eden ve gelişimsel dil bozukluğu (GDB) olan çocukların izole KSB olan çocuklara göre okuma sorunları yaşama riskinin daha fazla olduğu belirtilmektedir (Raitano ve ark., 2004; Sices ve ark., 2007; Snowling ve ark., 2000). Ancak tek başına KSB'ye sahip olmak bile erken okuma güçlükleriyle bağlantılı olabilmektedir (Nathan ve ark., 2004). Bununla birlikte, KSB olan okul öncesi çocuklarda FF becerilerindeki zayıflığın, GDB'ye sahip olup olmama durumundan bağımsız olduğu ifade edilirken (Bird ve ark., 1995; Rvachew ve ark., 2003), KSB'ye eşlik eden ve GDB'ye sahip çocukların, sadece KSB olan çocuklara göre FF becerilerinde

daha düşük bir performans gözlemlendiği belirtilmektedir (Raitano ve ark., 2004). Lewis ve ark. (2000) KSB'ye GDB'nin eşlik ettiği durumlarda çocukların dil becerileri, FF, okumayı kodlama ve anlama, heceleme becerilerinde sadece KSB görülen gruptan daha düşük bir performans gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Apel ve Lawrence (2011), GDB öyküsü bulunmayan ve sadece KSB olan çocukların; morfolojik farkındalık, FF, kelime seviyesinde okuma ve heceleme işlemlerine ilişkin ölçümlerde TGG akranlarından önemli ölçüde daha düşük puan aldığını bildirmişlerdir. Gernand ve Moran (2007) 6 yaşındaki 24 çocukla yaptıkları çalışmada; GDB olmayan, hafif ve orta düzey fonolojik bozukluğu olan çocukların, fonolojik hata sergilemeyen kontrol grubuna göre FF becerilerinde daha düşük bir performans gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Ulusal alan yazın incelendiğinde; Güldenoğlu ve Kargın (2016), fonolojik bilgi ve beceri düzeyleri yüksek öğrencilerin, zayıf olanlara göre okuma hızı ve okuduğunu anlama performanslarında daha iyi olduklarını ifade etmiştir. Gökkuş ve Akyol (2020), FF öğretiminin 47 ilkokul birinci sınıf öğrencisinin EOB (yazı farkındalığı, FF ve kelime bilgisi) gelişimine olan etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, FF eğitimi sonrasında EOB'de önemli düzeyde bir artış olduğu belirtilmiştir. Ökten (2021), düşük FF becerileri sergileyen ve sergilemeyen okul öncesi çocuklarının ev erken okuryazarlık ortamlarını incelediği çalışmasında FF becerileri yetersiz olan çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının diğer grupta yer alan akranlarının ev ortamlarından daha düşük olduğunu göstermiştir.

Başaran (2021), 60-72 ay aralığında KSB olan 30 çocuğun dil ve erken okuryazarlık becerilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, KSB olan çocukların %86,7'sinin FF becerilerinde düşük performans gösterdiği bulunmuştur. Bacı (2016), 4-6 yaş aralığında KSB olan çocukların, TGG akranlarına göre FF işlemlerinde daha düşük performansla sahip olduğunu göstermiştir.

Literatürde ev okuryazarlık ortamı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Akyüz (2016), ev okuryazarlık ortamının ve alt boyutlarının okuryazarlığı; alfabe deneyimlerinin ise okul öncesi

çocuklarının alıcı dil, sözel dil, ifade edici dil, FF, alfabe bilgisi ve yazı kavramları becerilerini yordadığını ifade etmiştir. Altun ve arkadaşları (2016), 168 okul öncesi çocuk ve ebeveynleriyle okula başlama döneminden önceki ses ve yazı farkındalığı becerilerine katkıda bulunan ev içi kaynakların ilişkisini inceledikleri çalışmada, ev ortamında sunulan sözel ve yazılı dil deneyimlerinin, materyal ve etkileşimlerinin çocukların FF becerileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, evde sunulan okuryazarlık ortamlarının sözel dil bakımından zengin olduğu belirtilmiş ve ailelerin çocukların dil gelişimini desteklemeye yönelik davranışlarının çocukların FF becerilerine olumlu katkıları sunduğu ifade edilmiştir. Yalavaç (2020), evde ebeveynleri tarafından etkileşimli kitap okunan çocuklarda okunmayan çocuklara göre erken okuryazarlık becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aram ve Biron (2004) düşük sosyoekonomik seviyede aileye sahip olan 3-5 yaş aralığındaki çocuklar arasında erken okuryazarlığı teşvik etmeyi amaçlayan iki programın etkilerini incelemiştir. Programlardan biri alfabetik becerilere ve ortak yazmaya, diğeri ise dil ve birlikte hikâye kitabı okumaya odaklanmıştır. Çalışma sonucunda iki programda da çocukların ses, kelime ve yazı farkındalığı konusunda kontrol grubundan önemli ölçüde daha fazla ilerleme gösterdiği ifade edilmiştir.

Raz ve Bryant (1990) sadece evde bulunan kitap sayısı ile FF becerileri arasında ilişki olduğunu, ev okuryazarlık ortamının çocukların FF becerileri ile ilişkili olmadığını, okuldaki deneyimlerin FF becerilerindeki farklılıkları belirleyebileceğini ifade etmiştir.

Özetle, KSB olan okul öncesi çocukların ileride ortaya çıkabilecek okuma güçlüğü açısından risk altında olduğu ifade edilmektedir. FF becerisi erken okuryazarlığın önemli bir becerisi olmakla birlikte, ileriye yönelik okuma yazma becerilerinin kazanılmasına dair öngöründe bulunmaya olanak sağlamaktadır. KSB olan okul öncesi çocukların evde okuryazarlığa ne kadar maruz kaldıklarını anlama ve ev erken okuryazarlık ortamları ile FF düzeylerini incelemenin okuryazarlık becerilerine ilişkin öngörü sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebepten, bu çalışmada KSB

olan ve olmayan çocukların FF becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. KSB olan ve olmayan çocukların FF puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. KSB olan ve olmayan çocukların ev erken okuryazarlık ortamları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.1. KSB olan ve olmayan çocukların ev erken okuryazarlık ortamları bağlamında okuma puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.2. KSB olan ve olmayan çocukların ev erken okuryazarlık ortamları bağlamında yazma puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.3. KSB olan ve olmayan çocukların ev erken okuryazarlık ortamları bağlamında sesbilgisel ve yazı farkındalığı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.4. KSB olan ve olmayan çocukların ev erken okuryazarlık ortamları bağlamında birlikte kitap okuma puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. KSB olan grubun FF puanları ile ev erken okuryazarlık ortamı ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. KSB olmayan grubun FF puanları ile ev erken okuryazarlık ortamı ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, 60-72 ay arasındaki KSB olan ve olmayan çocukların FF becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan karşılaştırmalı betimsel araştırma modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini gönüllülük esasına dayanmak koşulu ile Sakarya iline bağlı Serdivan ilçesinde bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile farklı anaokullarında eğitim alan 60-72 ay aralığındaki çocuklar ve aile üyelerinden oluşmuştur. Dahil etme kriterleri şu şekilde belirlenmiştir: Herhangi bir zihinsel, nörolojik, işitsel, fizyolojik yetersizliğin olmaması; tipik dil gelişimine sahip olma (TEDİL testinde standart puanın 90 ve üzeri olması); anadilin Türkçe olması ve anaokuluna gidiyor olma. Örneklem grubunda KSB olan 20 çocuk (10 kız, 10 erkek) ve KSB olmayan 20 (11 kız, 9 erkek) çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk ve ebeveynleri yer almıştır.

Çalışmaya dahil edilen katılımcıların KSB'ye sahip olup olmadığı, norma dayalı standardize bir test olan Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi (SST; Topbaş, 2017) ile değerlendirilmiştir. Katılımcıların dil becerileri ise Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL; Topbaş & Güven, 2011) ile değerlendirilmiştir. Katılımcıların TEDİL sonucunda aldıkları puanların bozukluk derecesine göre norm karşılıkları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Grupların TEDİL Normuna Göre İncelenmesi

TEDİL Bozukluk Derecesi	Grup			
	KSB olan		KSB olmayan	
	N	%	N	%
Ortalama	18	90,0	12	60,0
Ortalama üstü	2	10,0	5	25,0
İyi	0	0,0	3	15,0

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların ortalama ve üstü dil becerilerine sahip olduğu görülmektedir. KSB olanlar ile olmayanlar arasında TEDİL norm seviyeleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (Ki-kare testi; $p=0,064>0,05$). Ayrıca katılımcıların standart puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Grupların TEDİL Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar		Ortanca	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro- Wilk	p
Alıcı dil puanı	KSB Olanlar	98	92	115	100,40	7,2	0,613	-0,746	0,905	0,051
	KSB Olmayanlar	110	98	128	111,55	8,9	0,291	-1,059	0,949	0,349
İfade edici dil puanı	KSB Olanlar	98	90	112	98,00	5,8	0,925	0,593	0,916	0,081
	KSB Olmayanlar	107	99	122	108,80	6,2	0,802	0,276	0,917	0,086
Sözel dil puanı	KSB Olanlar	98	90	114	98,90	7,3	0,741	-0,425	0,911	0,065
	KSB Olmayanlar	110	99	130	112,15	8,5	0,616	-0,443	0,939	0,227

Tablo 2 incelendiğinde her iki grubun alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. (Shapiro-Wilk testi; $p>0,05$) Normal dağılım gösterdiği için gruplar arası karşılaştırmalarda Bağımsız Örneklem T-testi kullanılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Grupların TEDİL Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İstatistikler

Değişken	Grup	Min.	Maks.	Ort.	SS	t	sd	p
Alıcı dil	KSB olan	92	115	100,40	7,2	-4,367	38	0,0001*
	KSB olmayan	98	128	111,55	8,9			
İfade edici dil	KSB olan	90	112	98,00	5,8	-5,685	38	0,0001*
	KSB olmayan	99	122	108,80	6,2			
Sözel dil	KSB olan	90	114	98,90	7,3	-5,312	38	0,0001*
	KSB olmayan	99	130	112,15	8,5			

* $p<0,01$

Tablo 3'e bakıldığında gruplar arasında alıcı dil puanları ($t=-4,367$; $p=0,0001<0,01$), ifade edici dil puanları ($t=-5,685$; $p=0,0001<0,01$) ve sözel dil puanlarında ($t=-5,312$; $p=0,0001<0,01$)

anamlı bir fark olduğu görülmektedir. KSB olmayanların alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil puanlarının KSB olan gruba göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak SST, TEDİL, Erken Okuryazarlık Testine ait (EROT) Sesbilgisel Farkındalık Alt Ölçeği ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) kullanılmıştır. Aşağıda ölçüm araçlarına ilişkin bilgi verilmiştir.

Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi (SST; Topbaş, 2017)

SST, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan norma dayalı standardize bir testtir. Topbaş (2017) tarafından 2-8 yaş aralığındaki çocukların artikülasyon ve fonolojik bozukluklarını doğal ve yapılandırılmış ortamlarda değerlendirme amacıyla geliştirilmiştir. Üç alt testten oluşmaktadır: Sesbilgisel Analiz Alt Testi (SAT), İşitsel Ayırt Etme Alt Testi (İAT) ve Sesletim Tarama Alt Testi (SET). Bu çalışmada sadece SET kullanılmıştır. Çocukların sesletim yeterliliğini ölçen bu alt test, resimlere ait sözcüklerin çocuk tarafından uygun şekilde adlandırılmasına dayalıdır. Toplamda 93 sözcük bulunmaktadır. SST'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına 735 okul öncesi ve okul çağı çocuk dahil edilmiştir. Çalışmanın güvenirlik ölçümleri; test tekrar test, iç tutarlılık analizi, puanlayıcılar arası güvenirlik, değerlendirici tutarlılığı ve kodlama uyumunu içermiştir. Geçerlik ölçümleri ise içerik, kapsam ve ölçüt geçerliğini içermiştir (Topbaş, 2017).

Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL; Topbaş & Güven, 2011)

Test of Early Language Development-Third Version (TELD-3) testinin Türkçe adaptasyonu olan TEDİL testi, Topbaş ve Güven (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına 2;0-7;11 yaş aralığında yer alan 1627 çocuk dahil edilmiştir. İki formu olan test (Form A ve B) toplam 76 madde içermektedir. Bu çalışmada testin B formu kullanılmıştır. Alıcı Dil Alt Testi'ne ait test-tekrar test güvenirliği 0,96, puanlayıcılar arası güvenirlik değeri 0,99 ve iç tutarlılık katsayısı değeri ise 0,94 olarak ifade edilmiştir. İfade Edici Dil Alt Testine ait test-tekrar test

güvenirliliği 0,93, puanlayıcılar arası güvenirlik değeri 0,99 ve iç tutarlılık katsayısı değeri ise 0,92 olarak belirtilmiştir. Geçerlik bulguları, Alıcı Dil Alt Testi için testin paralel formları arasındaki korelasyonun 0,64-0,96 ve test maddelerinin toplam test puanı ile korelasyonunun ise 0,87-0,91 arasında değiştiğini gösterirken; İfade Edici Dil Alt Testi için testin paralel formları arasındaki korelasyonun 0,60-0,97 ve test maddelerinin toplam test puanı ile korelasyonunun ise 0,87-0,91 arasında olduğunu göstermiştir.

Erken Okuryazarlık Testi (EROT; Kargın ve ark., 2016)

EROT, Kargın ve ark. (2016) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi için geliştirilmiştir. İçerisinde yedi alt test (alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama) ve toplamda 102 madde bulunmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasının örneklem grubu, Ankara ilindeki 5-6 yaş aralığındaki toplam 403 çocuktan oluşmaktadır. Bu çalışmada sadece sesbilgisel farkındalık (SF) alt testi kullanılmıştır. SF alt testi okul öncesi dönemde çocukların FF becerilerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Uyak Farkındalığı, İlk Sese Göre Eşleme, Son Sese Göre Eşleme, Cümleyi Sözcüklere Ayırma, Sözcükleri Hecelerine Ayırma, Heceleri Birleştirme, Sözcüklerin İlk Sesini Atma, Sözcüklerin Son Sesini Atma olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. SF alt testinde bulunan 32 maddenin toplam üst ve alt madde 21 faktör yük değerlerinin 0,93-0,43 arasında olduğu bulunmuştur. Alt boyutların tümünde dört madde mevcuttur ve boyutların üst ve alt madde faktör yük değerleri; Uyak farkındalığı için 0,75-0,59, İlk ses eşleştirme için 0,73-0,43, Son ses eşleştirme için 0,72-0,48, Cümleyi sözcüklerine ayırma için 0,80-0,69, Hece ayırma için 0,86-0,77, Hece birleştirme için 0,85-0,83, İlk ses atma için 0,93-0,89 ve Son ses atma için 0,89-0,77 aralığında bulunmuştur. Güvenirlik analizleri için iç tutarlılık (KR-20) ve iki yarı test güvenirliği (Spearman Brown) hesaplanmıştır. SF alt testi test-tekrar test güvenirlik

katsayısı 0,70 olarak bulunmuştur. SF alt testi için KR-20 değeri 0,87, Spearman Brown değeri ise 0,67 şeklinde raporlanmıştır.

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK; Sarıca ve ark., 2014)

Bu ölçek, 5-6 yaş grubundaki okul öncesi çocuklarının ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimlerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmaktadır. Maddelerin biri üçlü, biri altılı, 21 tanesi ise beşli likert tipinden olmak üzere toplamda 23 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden iki tanesinde tersine puanlama yapılmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 114, en düşük puan ise 23 şeklinde belirlenmiştir. Puanın yüksek olması ebeveynlerin çocuğa sunduğu ev erken okuryazarlık ortam ve deneyimlerinin zengin olduğunu ifade etmektedir. Dört alt boyuttan oluşmaktadır: Okuma, yazma, sesbilgisel ve yazı farkındalığı, birlikte kitap okuma. EVOK'un geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına Ankara ilinde 12 farklı anasınıfına devam eden 341 çocuğun ebeveynleri katılmıştır. Yapı geçerliğinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi bulguları EVOK içinde dört faktörün toplam varyansın %54,81'ini açıkladığını ortaya çıkarmıştır: Okuma için %17,53, yazma için %13,87, sesbilgisel ve yazı farkındalığı için %12,49, ve birlikte kitap okuma için %10,43. İç tutarlılık analizi kapsamında Cronbach Alpha katsayı değerlerinin okuma ve yazma için 0,84, sesbilgisel ve yazı farkındalığı için 0,77, birlikte kitap okuma için 0,70 olduğu ifade edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının da ölçeğin faktör yapısını doğruladığı gözlenmiştir. Bu analizlerin sonuçlarına göre EVOK'un okul öncesi dönemi çocuklarının ev erken okuryazarlık ortamlarını ve deneyimlerini değerlendirmek için güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan onay alındıktan sonra veri toplama süreci başlanmıştır. Öncelikle dahil edilme kriterlerine uyan çocukların ebeveynleri ile iletişim kurularak kendilerine çalışmanın içeriği, önemi ve veri toplama süreci ile ilgili

bilgi verilmiştir. Çocuğunun araştırmaya katılması için onay veren ebeveynlerden onam formunu okumaları ve imzalamaları istenmiştir. Onay alındıktan sonra veri toplama işlemine başlanmıştır. Ayrıca, annelerden EVOK ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, anaokulunda ve gönüllü katılımcıların evinde veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu sırada gürültü oluşturan ve dikkat dağıtıcı uyaranlardan uzak bir ortamın sağlanmasına dikkat edilmiş; veri toplama işlemi ölçüm araçlarına ait yönergeler dikkate alınarak, çocukların dikkat süresine göre bir veya iki oturumda tamamlanmıştır. Uygulama sırasında öncelikle her katılımcıya sırasıyla SST'ye ait SET alt testi, TEDİL ve EROT'a ait SF alt testi uygulanmıştır. TEDİL'den ortalamanın altında puan alan çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir. SET sonucunda eşdeğer yaşı kronolojik yaşından küçük olan çocuklar KSB olan grubu oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmanın istatistiksel analizinde IBM SPSS 26.0 Paket programı kullanılmıştır. Grupların demografik verileri ve tüm parametrelerin betimsel istatistikleri incelenmiştir. Tüm parametrelerin normal dağılıp dağılmadığı Shapiro Wilk Testi ile tespit edilmiş, gruplar arası karşılaştırmalarda normal dağılan parametreler için Bağımsız Örneklem T-testi, normal dağılmayan parametreler için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Korelasyon analizi için Pearson çarpım moment korelasyon analizi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizler %95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Etik Kurul İzni

Veri toplama öncesinde, Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan izin alınmıştır (Tarih: 30.11.2022, Sayı: 61351342/2022-64)

Bulgular

Grupların Ev Erken Okuryazarlık Ortamlarına ve EROT'a ait SF Alt Testi Puanlarına İlişkin

Bulgular

Grupların EROT'a ait SF alt testinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te gösterilmektedir. Tablo 4 incelendiğinde her iki grubun EROT'a ait SF alt testi puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Normal dağılım gösterdiği için Bağımsız Örneklem T-testi kullanılmıştır. Grupların EROT'a ait SF alt testi puanlarına ilişkin karşılaştırma sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Grupların EROT Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar		Ortanca	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	p
EROT SF	KSB Olanlar	9	1	17	9,15	4,2	0,266	-0,150	0,969	0,743
	KSB Olmayanlar	15,5	10	21	15,10	3,1	0,035	-0,983	0,961	0,559

Tablo 5

Grupların EROT SF Alt Testi Puanlarına İlişkin Analiz Sonuçları

Grup	Min.	Maks.	Ort.	SS	t	sd	p	
EROT SF	KSB olan	1	17	9,15	4,2	-5,065	38	0,0001*
	KSB olmayan	10	21	15,1	3,1			

*p<0,01

Tablo 5 incelendiğinde gruplar arasında EROT'a ait SF alt testi puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. ($t=-5,065$; $p=0,0001<0,01$) KSB olmayanların EROT'a ait SF puanlarının diğer grubun puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu

görülmüştür. Grupların ev erken okuryazarlık ortamları ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Grupların Ev Erken Okuryazarlık Ortamları ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gruplar	Ortanca	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	
										p
Okuma	KSB Olanlar	26	11	34	24,30	6,1	-0,539	-0,156	0,965	0,648
	KSB Olmayanlar	26	13	34	26,20	5,5	-0,611	0,294	0,951	0,390
Yazma	KSB Olanlar	16	6	24	15,70	4,5	-0,428	-0,077	0,955	0,458
	KSB Olmayanlar	18	10	25	17,35	5,0	-0,020	-1,263	0,931	0,163
Sesbilgisel ve yazı farkındalığı	KSB Olanlar	12	9	29	13,00	4,2	2,991	11,261	0,670	0,0001*
	KSB Olmayanlar	18	9	30	17,55	5,3	0,316	-0,110	0,940	0,241
Birlikte kitap okuma	KSB Olanlar	11	5	18	12,40	3,7	-0,080	-0,886	0,928	0,142
	KSB Olmayanlar	15	8	20	15,05	3,8	-0,217	-1,028	0,936	0,200
EVOK Toplam	KSB Olanlar	67	33	100	65,45	14,0	0,020	1,635	0,958	0,506
	KSB Olmayanlar	76	45	109	76,15	15,1	0,066	0,051	0,987	0,992

* p<0,01

Tablo 6 incelendiğinde KSB olanların EVOK sesbilgisel ve yazı farkındalığı puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p=0,0001<0,01$). Bu sebepten, gruplar arası karşılaştırma için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bunun dışında her iki grubun EVOK’a ait okuma, yazma, birlikte kitap okuma ve toplam puanları ile KSB olmayanların EVOK’a ait sesbilgisel ve yazı farkındalığı puanları normal dağılım gösterdiği için gruplar arası karşılaştırma sırasında Bağımsız Örneklem T-testi kullanılmıştır. Grupların ev erken okuryazarlık ortamları ve alt boyutlarına ilişkin karşılaştırma sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Grupların Ev Erken Okuryazarlık Ortamları ve Alt Boyutlarına İlişkin Analiz Sonuçları

	Grup	Min.	Maks.	Ort.	SS	t	sd	p
Okuma	KSB olan	11	34	24,30	6,1	-1,033	38	0,308
	KSB olmayan	13	34	26,20	5,5			
Yazma	KSB olan	6	24	15,70	4,5	-1,090	38	0,283
	KSB olmayan	10	25	17,35	5,0			
Birlikte Kitap Okuma	KSB olan	5	18	12,40	3,7	-2,215	38	0,033*
	KSB olmayan	8	20	15,05	3,8			
EVOK Toplam	KSB olan	33	100	65,45	14,0	-2,317	38	0,026*
	KSB olmayan	45	109	76,15	15,1			

* p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde gruplar arasında EVOK'a ait okuma ve yazma puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). KSB olmayan çocukların birlikte kitap okuma puanlarının diğer gruba ait puanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($t=-2,215$; $p=0,033<0,05$). Benzer şekilde, KSB olmayan çocukların EVOK toplam puanlarının diğer gruba ait puanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu gözlenmiştir ($t=-2,317$; $p=0,026<0,05$).

Tablo 8

Grupların Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Sesbilgisel ve Yazı Farkındalığı Alt Boyutuna İlişkin

Analiz Sonuçları

Gruplar	N	Ortanca	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P	R	
Sesbilgisel ve yazı farkındalığı	KSB Olanlar	20	12	15,33	306,5	96,50	-2,826	0,005*	0,45
	KSB Olmayanlar	20	18	25,68	513,5				

* p<0,01

Ev erken okuryazarlık ortamı sesbilgisel ve yazı farkındalığı puanlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir. KSB olmayan çocukların sesbilgisel ve yazı farkındalığı puanlarının diğer gruba ait puanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($U=96,50$; $p=0,005<0,01$).

KSB Olan ve Olmayan Çocukların SF Becerileri ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Arasındaki İlişki

Bulgular Tablo 9 ve 10’da sunulmaktadır. Tablo 9 incelendiğinde, KSB olan grupta EROT’a ait SF alt testi puanları ile EVOK’a ait okuma, yazma, sesbilgisel ve yazı farkındalığı, birlikte kitap okuma ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon gözlenmemektedir ($p>0,05$). Tablo 10 incelendiğinde, KSB olmayan grubun EROT’a ait SF alt testi puanları ile EVOK’a ait okuma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,516$; $p=0,02<0,05$). Bununla birlikte, KSB olmayan grubun EROT’a ait SF alt testi puanları ile EVOK’a ait yazma, sesbilgisel ve yazı farkındalığı, birlikte kitap okuma ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemektedir ($p>0,05$).

Tablo 9

KSB Olan Grubun EROT’a ait SF Alt Testi Puanları ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Arasındaki İlişki

KSB Olanlar		Okuma	Yazma	Sesbilgisel ve yazı farkındalığı	Birlikte kitap okuma	EVOK Toplam
	r	0,178	0,430	0,425	0,116	0,404
EROT SF	p	0,452	0,058	0,062	0,626	0,077
	N	20	20	20	20	20

Tablo 10

KSB Olmayan Grubun EROT'a ait SF Alt Testi Puanları ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Arasındaki İlişki

KSB Olmayanlar		Okuma	Yazma	Sesbilgisel ve yazı farkındalığı	Birlikte kitap okuma	EVOK toplam
	r	0,516*	0,071	-0,161	-0,080	0,135
EROT SF	p	0,020	0,766	0,496	0,739	0,570
	N	20	20	20	20	20

* $p < 0,05$

Tartışma ve Sonuç

Alan yazın incelendiğinde çocukların FF becerileri ve ev erken okuryazarlık ortamı ile ilgili çalışmalar görülmektedir. Buna rağmen, KSB olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının FF düzeylerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenip aralarındaki ilişkinin ortaya konduğu bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada KSB olan ve olmayan çocukların FF becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi ve gelecek çalışmalara zemin hazırlaması amaçlanmıştır.

Araştırma sorusu kapsamında gruplar arasında EROT'a ait alt testinden aldıkları sonuçlar incelendiğinde, KSB olan grubun FF puanlarının KSB olmayan gruba göre anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, geçmiş çalışmaları destekler niteliktedir. Örneğin, uluslararası alanyazında, Rvachew ve arkadaşları (2003) KSB olan okul öncesi çocukların dil becerilerinden bağımsız olarak FF açısından önemli zorluklar yaşadıklarını bildirmişlerdir. Benzer şekilde, Gernand ve Moran (2007), GDB olmayan KSB ve TGG grubunu karşılaştırdığı çalışmada, KSB grubunun diğer grup katılımcılarına kıyasla FF ve dil becerileri bağlamında daha düşük performans sergilediğini belirtmiştir. Ulusal alan yazında, Bacı (2016), KSB olan çocukların FF puanlarının TGG grubunun puanlarına göre daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Başaran (2021), KSB olan çocukların

EROT ile SF becerilerini incelemiş ve KSB olan çocukların %86,7'sinin düşük performans gösterdiğini ifade etmiştir.

Diğer araştırma soruları dahilinde, KSB olan ve olmayan çocukların ev erken okuryazarlık ortamları ve EVOK'a ait alt ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Ev erken okuryazarlık ortamlarına bakıldığında, KSB olan grubun ebeveynlerinin daha az erken okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirdikleri görülmüştür. KSB olan okul öncesi çocukların, gelecekte okuryazarlık güçlüğü yaşama risklerini azaltmak için okulda ve evde erken okuryazarlık aktiviteleri açısından desteklenmesi gerekmektedir. KSB olan grupta yer alan çocukların okul döneminde okuma yazma açısından risk altında olabileceği düşünüldüğünden, bu aktivitelerin KSB olan çocuklarla daha fazla veya sık yapılması önem arz etmektedir.

EVOK'a ait Okuma alt ölçeği karşılaştırıldığında, bulgular KSB olan ve olmayan grup arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Ancak, KSB olmayan gruba ait okuma puanlarının EROT'a ait SF alt ölçeği puanları ile ilişkili olduğu gözlenmektedir. Altun ve arkadaşları (2016) çocukların ebeveynleriyle yaptıkları haftalık kitap okuma etkinliğinde geçen sürenin çocukların FF becerileri üzerinde olumlu bir etkisini olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu, EVOK'a ait Okuma alt ölçeği puanları iyi olan KSB olmayan grubun FF puanlarının yüksek olmasını desteklemektedir.

EVOK'a ait Yazma alt ölçeği karşılaştırıldığında, bulgular KSB olan ve olmayan grup arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Erken okuryazarlığın önemli bir becerisi olan yazma; FF, harf farkındalığı ve dil becerilerinin bir araya getirilmesini gerektiren bir süreç şeklinde tanımlanmaktadır (Rohde, 2015). Bununla birlikte, geçmiş çalışmalar KSB olan çocukların okuma ve yazma becerilerini öğrenmede TGG akranlarına göre birtakım sorunlar yaşayabileceğini göstermektedir (Lewis ve ark., 2000; McCormack ve ark., 2009). Bu nedenle, anlamlı bir fark gözlenmemiş olsa da FF puanları düşük olan ve KSB olan çocukların ev ortamında yazı etkinliklerine,

harf ve kelimeleri yazmaya çalışmalarına yönelik motivasyonlarının artırılması amacıyla ev ortamlarının ve ebeveyn tutumlarının düzenlenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir.

EVOK'a ait sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı alt ölçeğindeki bulgular, KSB olan grubun daha az uyaklı kelime oyunları oynadığı, tekerlemeler söylediği ve çevredeki işaret ve yazılarla daha az ilgilendiğini göstermektedir. Bu durumun KSB olan grubun FF düzeylerinin daha düşük olmasını etkileyebileceği düşünülmektedir. Örneğin, Akyüz (2016) ev okuryazarlık ortamlarını incelediği araştırmasında, FF'ye yönelik deneyimler ile FF becerileri ve yazı kavramları arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

EVOK'a ait birlikte kitap okuma alt ölçek puanları karşılaştırıldığında, bulgular KSB olan çocukların ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma aktivitelerine daha az dahil olduğu; kitap hakkında sorular sorma, olay ve resimler hakkında yorum yapma gibi girişimlerde bulunmak noktasında zorlandığını göstermektedir. Literatür incelendiğinde, erken dönemde ailenin çocukla birlikte etkileşimli kitap okumasının ses, kelime ve yazı farkındalığının gelişimine olumlu yönde etkisi olduğu görülmektedir (Aram & Biron, 2004; Shamir, ve ark., 2008). Yalavaç (2020), ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma etkinliğinin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, ileride okuma yazma becerileri açısından risk taşıyan ve KSB olan grupta etkileşimli kitap okuma önem arz etmektedir. Çocuk ve ebeveyn arasındaki etkileşimin iyi olması, ev erken okuryazarlık ortamının gelişmiş olması çocukların sahip olduğu okuryazarlık becerilerinin yanında dil becerilerini geliştirmede de olumlu bir etkiye sahiptir (Senechal & LeFevre, 2002). Bu çalışmada her iki grupta yer alan çocuklar ortalama dil becerisine sahip olsa da KSB olmayan grubun KSB olan gruba göre standart puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu bulgunun KSB olan grubun ev erken okuryazarlık ortamı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Değişkenler arasındaki korelasyon incelendiğinde, sadece KSB olmayan grupta EROT'a ait SF puanları ile EVOK'a ait Okuma puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ökten (2021) FF düzeyi yeterli olan ve olmayan çocukların EVOK puanlarını karşılaştırdığı çalışmada, FF düzeyi yeterli olan grubun FF puanlarının EVOK'un yazma ile sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutlarıyla ilişkisinin olmadığını belirtmektedir. Ayrıca, FF düzeyi yeterli olmayan grubun FF puanlarının da EVOK'un okuma alt boyutuyla ilişkisinin olmadığını ifade etmektedir. Mevcut çalışmada, FF düzeyi düşük olan KSB grubuna ait FF puanlarının okuma alt boyutu ile ilişkisinin olmadığı gözlenmektedir. Bununla birlikte, FF düzeyi yüksek olan ancak KSB olmayan grubun, EROT'a ait SF alt testi puanları ile EVOK'a ait yazma ile sesbilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutlarıyla ilişkisinin olmadığı gözlenmektedir. Dolayısıyla, mevcut çalışmanın bulguları Ökten'in (2021) ortaya koyduğu sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları ev okuryazarlık ortamı ile çocukların FF becerileri arasındaki korelasyon olmadığını göstermektedir, fakat bu bulguyu gösteren geçmiş çalışmaların sayısı oldukça azdır. Örneğin, Raz ve Bryant (1990) ev okuryazarlık ortamının çocukların FF becerileri ile ilişkili olmadığını, okuldaki deneyimlerin FF becerilerindeki farklılıkları belirleyebileceğini ifade etmektedir. Diğer yandan, geçmiş çalışmaların birçoğu iki değişken arasındaki korelasyonun anlamlı olduğunu bildirmektedir (Akgün, 2020; Akyüz, 2016; Altun ve ark., 2016; Fernandez-Fein & Barker 1997; Fritjers ve ark., 2000). Fritjers ve arkadaşları (2000) çocukların yüksek düzeyde FF becerisine sahip olma durumunda, ev okuryazarlığı deneyimlerinden en iyi şekilde yararlanabildiklerini belirtmektedir. Fernandez-Fein ve Barker (1997), ailelerin ev ortamında yaptıklarını ifade ettikleri etkinliklerden el çırpma oyununu oynama, şarkı söyleme, kafiyeli kelime oyunları oynama ve kitap okumanın çocukların uyak tanıma ve uyak üretme becerileri ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Johnson ve arkadaşları (2008), annelerin okuma alışkanlıklarını ve ev erken okuryazarlık ortamını inceledikleri çalışmalarında bu etkenlerin çocukların okuma becerileri, kelime dağarcıkları ve FF

becerileri ile güçlü ve pozitif bir ilişkisinin olduğunu belirtmektedir. GDB olan ve TGG çocukları karşılaştırdığı çalışmada Akyüz (2016), ev okuryazarlık ortamının ve alt boyutlarının okuryazarlık becerilerini; alfabe deneyimlerinin ise çocukların alıcı dil, sözel dil, ifade edici dil, FF, alfabe bilgisi ve yazı kavramları becerilerini yordadığını ifade etmektedir. Altun ve arkadaşları (2016), ev okuryazarlık ortamının SF ile ilgili olduğu; evde sunulan okuryazarlık deneyimleri ile ailelerin dil gelişimini desteklemeye yönelik davranışlarının çocukların FF becerilerine katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda KSB olan okul öncesi çocuklarının KSB olmayan akranlarına göre FF becerilerinde düşük performans gösterdikleri ve ev erken okuryazarlık ortamlarının da akranlarına göre dezavantajlı olduğu ortaya konmuştur. Okuma becerileri Türkiye’de akademik başarı için gerekli görülmektedir. Okuma başarısına giden yolda çocuklara yardım etmenin yolları belirlenmeli ve desteklenmelidir. Bu sebepten, ileride okuma ve yazma becerilerinde sorun yaşayabilme riski altında olan ve KSB’ye sahip okul öncesi çocukların, okulda ve evde erken okuryazarlık aktiviteleri açısından desteklenmesi önemli olmaktadır. Ayrıca, KSB tanısı almış çocuklarla yapılacak terapi seanslarında FF becerilerini değerlendirme ve bu becerileri seans hedeflerinin bir parçası haline getirmenin ileride ortaya çıkması muhtemel okuma-yazma sorunları için önleyici olacağı ve mevcut konuşma sesi problemlerinin sağaltımına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, ev erken okuryazarlık ortamının çocukların FF becerileriyle ilişkisinin olmadığı bulunmasına rağmen, geçmiş çalışmaların birçoğu bu ilişkinin önemsenmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla, ebeveynlere yönelik ev okuryazarlık ortamının düzenlenmesi ve ebeveynlerin çocuklarla yapacakları etkinliklerin daha kaliteli hale getirilmesi üzerine programlar oluşturulmalıdır. Ayrıca, toplumsal farkındalığı oluşturmak için seminer ve eğitimler hazırlanmalıdır. İki grupta yer alan çocukların dil becerileri dikkate alındığında, ev okuryazarlık ortamının uygun

şekilde düzenlenmesi durumunda çocukların dil becerilerinde de ilerleme olabileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Çalışmanın sınırlılıkları şu şekildedir: Bu çalışmada katılımcıların sosyoekonomik seviyesi göz önünde bulundurulmamıştır. İleride yapılacak çalışmalarda KSB olan ve olmayan gruplarda farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel seviyeye sahip katılımcılara ait ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi önerilebilir. Ayrıca, bu çalışmada katılımcılar dil becerilerine göre gruplandırılmamıştır. Bu sebepten, katılımcılarının dil becerilerine göre gruplandırılıp ev erken okuryazarlık ortamlarının ve EOB'nin incelenmesi önerilebilir. Sarıca ve arkadaşları (2014), EVOK'un geçerli ve güvenilir bilgi elde etmede ölçeğin yeterliğini vurgulamakla birlikte ölçek uygulamasının ayrıntılı gözlemlerle de desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle, ileride yapılacak çalışmalarda ev erken okuryazarlık ortamı incelenirken ayrıntılı gözlemlerin de dahil edilmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Akgün, M. (2020). *Gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyüz, E. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, D., Erden, F., & Snow, C. E. (2016, 21-24 Nisan). Filizlenen okuryazarlık okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev içi kaynakların incelenmesi [Sözlü Sunum]. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya, Türkiye.
- Anthony, J. L., Aghara, R. G., Solari, E. J., Dunkelberger, M. J., Williams, J. M., & Liang, L. (2011). Quantifying phonological representation abilities in Spanish-speaking preschool children. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 19-49. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000275>

- Apel, K., & Lawrence, J. (2011). Contributions of morphological awareness skills to word-level reading and spelling in first grade children with and without speech sound disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(5), 1312–1327. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0115\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0115))
- Aram, D., & Biron, S. (2004) Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588–610. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.003>
- Bacı, Ö. (2016). *Konuşma sesi bozukluğu olan çocuklarda fonolojik farkındalık becerileri ve sözel çalışma belleği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, A. (2021) *Konuşma sesi bozukluğu olan çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bird, J., Bishop, D. V., & Freeman, N. H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 446-462. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.446>
- Caravolas, M., Volin, J., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.04.003>
- Carroll, J. M., & Snowling, M. J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3),631–640. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00252.x>
- Catts, H. W. (2001). Speech production/phonological deficits in reading-disordered children. *Journal of Learning Disabilities*, 19(8), 504–508. <https://doi.org/10.1177/002221948601900813>
- Dodd, B. (2011). Differentiating speech delay from disorder: does it matter? *Topics in Language Disorders*, 31(2), 96-111. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318217b66a>
- Ergül, C., Kılıç-Tülü, B., Demir, E., Akoğlu, G., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., & Bahap-Kudret, Z. (2020). Anne eğitim düzeyi, sözcük bilgisi ve ses bilgisel farkındalık becerilerinde bir risk faktörü mü? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 711-735. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.589613>
- Fernandez-Fein, S., & Baker, L. (1997). Rhyme and alliteration sensitivity and relevant experiences among preschoolers from diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 29(3), 433-459. <https://doi.org/10.1080/10862969709547967>

- Fletcher, J. M. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15(4), 501–508. <https://doi.org/10.1017/S1355617709090900>
- Foy, J. G., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 59-88. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000043>
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466-477. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.466>
- Froiland, J. M., Powell, D. R., Diamond, K. E., & Son, S. H. C. (2013). Neighborhood socioeconomic well-being, home literacy, and early literacy skills of at-risk preschoolers. *Psychology in the Schools*, 50(8), 755-769. <https://doi.org/10.1002/pits.21711>
- Gernand, K. L., & Moran, M. J. (2007). Phonological awareness abilities of 6-year-old children with mild to moderate phonological impairments. *Communication Disorders Quarterly*, 28(4), 206-215. <https://doi.org/10.1177/1525740107311819>
- Gökkuş, İ., & Akyol, H. (2020). Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 368-385. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/315>
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272. <https://doi.org/10.17051/ilo.2016.25973>
- Hesketh, A. (2004). Early literacy achievement of children with a history of speech problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(4), 453-468. <https://doi.org/10.1080/13682820410001686013>
- Hesketh, A., Adams, C., Nightingale, C., & Hall, R., (2000). Phonological awareness therapy and articulatory training approaches for children with phonological disorders: A comparative outcome study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(3), 337-354. <https://doi.org/10.1080/136828200410618>
- Holm, A., Farrier, F., & Dodd, B. (2008). Phonological awareness, reading accuracy and spelling ability of children with inconsistent phonological disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43(3), 300–322. <https://doi.org/10.1080/13682820701445032>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Learning to read: What we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives*, 7(1), 1–5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12005>

- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: Developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 369(1634), 20120395. <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>
- Johnson, A. D., Martin, A., Brooks-Gunn, J., & Petrill, S. A. (2008). Order in the house! Associations among household chaos, the home literacy environment, maternal reading ability, and children's early reading. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 54(4), 445-472. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0009>
- Kargın, T., Ergül, C., & Güldenoğlu, B. (2016). *Erken Okuryazarlık Testi (EROT)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Ergül, C. (2017). Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/31577/357312>
- Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Hansen, A. J., Miscimarra, L., Iyengar, S. K., & Taylor, H. G. (2007). Speech and language skills of parents of children with speech sound disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16(2), 108–118. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2007/015\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/015))
- Lewis, B. A., Freebairn, L. A., & Taylor, H. G. (2000). Academic outcomes in children with histories of speech sound disorders. *Journal of Communication Disorders*, 33(1), 11-30. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(99\)00023-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(99)00023-4)
- Lewis, B. A., Freebairn, L., Tag, J., Ciesla, A. A., Iyengar, S. K., Stein, C. M., & Taylor, H. G. (2015). Adolescent outcomes of children with early speech sound disorders with and without language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 150-163. https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-14-0075
- Mann, V. A., & Foy, J. G. (2003). Phonological awareness, speech development, and letter knowledge in preschool children. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 149-173. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0008-2>
- McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L., & Harrison, L. J. (2009). A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation across the lifespan. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(2), 155–170. <https://doi.org/10.1080/17549500802676859>
- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N., & Snowling, M. (2004). The development of early literacy skills among children with speech difficulties: A test of the “critical age hypothesis.” *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 377-391. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/031\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/031))
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017). Intervention in the home literacy environment and kindergarten children's vocabulary and phonological awareness. *First Language*, 37(5), 433-452. <https://doi.org/10.1177/0142723717698838>

- Ökten, C. (2021) *Fonolojik farkındalığı yeterli olan ve olmayan çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Raitano, N. A., Pennington, B. F., Tunick, B. F., Boada, R., & Shriberg, L. D. (2004). Pre-literacy skills of subgroups of children with speech sound disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 821–835. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00275.x>
- Ranweiler, L. (2004). *Preschool readers and writers: Early literacy strategies for teachers*. Michigan: High Scope Press.
- Raz, I. S., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(3), 209-225. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1990.tb00837.x>
- Roberts, T. A. (2005). Articulation accuracy and vocabulary size contributions to phonemic awareness and word reading in English language learners. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 01–616. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.601>
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*, 5(1), <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Rvachew, S., Ohberg, A., Grawberg, M., & Heyding, J. (2003). Phonological awareness and phonemic perception in 4-year-old children with delayed expressive phonology skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(4), 463–471. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/092\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/092))
- Sarıca, A., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K., Karaman, G., Bahap Kudret, Z., & Tufan, M. (2014). The reliability and validity of the home early literacy environment questionnaire. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 444-459. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.016>
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Young, L. (2004). Testing the concurrent and predictive relations among articulation accuracy, speech perception, and phoneme awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(3), 242–269. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.07.005>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Shamir, A., Korat, O., & Barbi, N. (2008). The effects of CD-ROM storybook reading on low SES kindergartners' emergent literacy as a function of learning context. *Computers & Education*, 51(1), 354-367. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.010>
- Shriberg, L. D. (2003). Diagnostic markers for child speech-sound disorders: Introductory comments. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 17(3), 501–505. <https://doi.org/10.1080/0269920031000138150>

- Sices, L., Taylor, H. G., Freebairn, L., Hansen, A., & Lewis, B. (2007). Relationship between speech sound disorders and early literacy skills in preschool-Age children: impact of comorbid language impairment. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 28(6), 438-447. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31811ff8ca>
- Snowling, M., Bishop, D. V. M., & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence?, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(5), 587-600. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00651>
- Topbaş, S., & Güven, S. (2011). *Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Kullanım Kılavuzu*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Topbaş, S. (2017). *Sesletim Sesbilgisi Testi Kullanım Yönergesi*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Topbaş, S. (Ed.). (2015) *Dil ve Kavram Gelişimi* (6.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Treiman, R., Pennington, B. F., Shriberg, L. D., & Boada, R. (2008). Which children benefit from letter names in learning letter sound? *Cognition*, 106(3), 1322–1338. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.06.006>
- Webster, P. E., & Plante, A. S. (1992). Effects of phonological impairment on word, syllable, and phoneme segmentation and reading. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 23(2), 176-182. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2302.176>
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211. <https://doi.org/10.1177/1468798406066444>
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya

Yazar Katkıları/Author Contributions: **Dilara Derin:** Fikir/Kavram, Tasarım/Yöntem, Veri Toplama veya Veri Analizi, Analiz/ Yorum, Literatür Taraması, Makale Yazımı, Eleştirel İnceleme. **Maral Yeşilyurt:** Danışmanlık/Denetleme, Analiz/ Yorum, Eleştirel İnceleme.

Çıkar Çatışması/Conflict of Interest: Yazar makalenin hazırlanması ve basımı esnasında hiçbir kimse veya kurum ile çıkar çatışması içinde olmadığını beyan etmiştir. / The author has declared that no conflict of interest existed with any parties at the time of publication.