



Türkçe Konuşan Çocukların Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Sesbilgisel Farkındalık ve Okuma Performansına İlişkin Boylamsal Sonuçlar

Cevriye Ergül ¹, Gözde Akoğlu ², Meral Çilem Ökcün Akçamuş ³, Ergül Demir ⁴, Burcu Kılıç Tülü ⁵, Zeynep Bahap Kudret ⁶

Öz

Alanyazında, sesbilgisel farkındalık becerilerinin okumayı yordama gücüne ilişkin çalışmalar olmakla birlikte, farklı sosyoekonomik düzeylerde yordayıcılıklara ilişkin boylamsal sonuçlar yeterince açık değildir. Bu araştırmada, farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen ve anadili Türkçe olan çocukların ana sınıfında ölçülen sesbilgisel farkındalık becerilerinin birinci sınıftaki okuma becerilerini yordama düzeylerinin boylamsal olarak incelenmesi amaçlanmıştır. İlk ölçümler, ana sınıfının güz döneminde 540 çocukla gerçekleştirilmiştir. Ana sınıfının bahar döneminde alınan ikinci ölçümlerde 525 çocuğa ulaşılmış, birinci sınıfın güz döneminde yapılan ölçümlerde ise 451 çocuğa ulaşılmıştır. Ana sınıfının güz ve bahar dönemleri ile birinci sınıfın güz dönemine yönelik olmak üzere toplam üç regresyon modeli test edilmiş, analizlerde tüm değişkenlerin girdi olduğu (enter) model kullanılmıştır. Sonuçlar, farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen çocukların ana sınıfının her iki döneminde ve birinci sınıfın güz döneminde ölçülen sesbilgisel farkındalık becerilerinin birinci sınıfın güz dönemindeki okuma becerilerini yordadığını ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma becerilerini yordama gücünün diğer dönemlere kıyasla bahar döneminde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler

Sesbilgisel farkındalık
Okuma
Sosyoekonomik düzey
Ana sınıfı
Yordama gücü

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.09.2019

Kabul Tarihi: 03.06.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 17.08.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8991

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, cergul@ankara.edu.tr

² İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, gzdakoglu@gmail.com

³ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, okcun@ankara.edu.tr

⁴ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, erguldemir@ankara.edu.tr

⁵ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, tulu@ankara.edu.tr

⁶ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, zkudret@ankara.edu.tr

Giriş

Okuma genel olarak, bireylerin amaçlarına ulaşmak, bilgilerini ve mevcut potansiyellerini geliştirmek ve topluma katılmak için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlarla meşgul olması ve onlar üzerine düşünmesi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2018). Bu açıdan, akademik başarının ve yaşamdaki başarının en temel araçlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Okuma becerilerinin gelişimsel olarak taşıdığı önem, bu becerilerin edinimine ilişkin risklerin ve okuma performansının uzun dönemli etkilerini inceleyen araştırmaların da gelişimsel alanyazında sıklıkla yer almasına neden olmaktadır. Yapılan çalışmalarda, okuma becerilerinin ediniminde yaşanan güçlüklerin diğer akademik alanlarda da başarısızlıklara neden olduğu ve bu güçlüklerin erken dönemde belirlenmesinin daha sonraki olası başarısızlıkları önleme olanağı sunduğu belirtilmektedir (Grimm, Solari, McIntyre ve Denton, 2018). Bu kapsamda, okuma ve okul öncesi dönemde gelişen bazı temel beceriler arasındaki ilişkiler ile bu becerilerin okuma başarısındaki rolleri birçok çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Sesbilgisel Farkındalık ve Okuma Performansı

Yapılan çalışmalarda okuma becerileri üzerinde farklı dilbilimsel ve bilişsel değişkenlerin rolü incelenmekle birlikte, birçok çalışma özellikle erken okuryazarlık becerilerinin okuma becerilerinin en güçlü yordayıcıları arasında olduğunu göstermektedir (Hudson ve Test, 2011). Farklı dillerde yapılan pek çok çalışmada da okul öncesi dönemde okuma yazmaya ilişkin kazanımları beklenen ön koşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olarak ifade edilen erken okuryazarlık becerilerinden yoksun olarak okula başlayan çocukların genellikle okumayı öğrenme sürecinde önemli güçlüklerle karşılaştıkları vurgulanmaktadır (Jesson ve Limbrick, 2014; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; Justice vd., 2015; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Erken okuryazarlık becerileri, Türkiye’de 2013 yılından itibaren okul öncesi eğitim programındaki kazanımlar arasında yer almaya başlamış ve konuyla ilgili çalışmalar bu tarihten sonra hız kazanmaya başladığı için okul öncesi dönemde gerçekleştirilen erken okuryazarlık uygulamalarının okuma performansı üzerindeki uzun dönemli etkilerine ilişkin yeterli bulgu bulunmamaktadır. Bununla birlikte, sesbilgisel farkındalık becerileri, erken okuryazarlık becerilerinin diğer bileşenlerine kıyasla Türkçede daha fazla incelenen konu başlıkları arasında yer almaktadır.

Sesbilgisel farkındalık temelde, konuşmayı oluşturan sesbirimlerin ayırt edilmesi ve manipüle edilebilmesi anlamına gelmektedir (Gillon, 2018). Çocukların söylenen sözcüklerdeki ses yapılarına duyarlı olmalarını gerektiren bu beceri, gelişim sürecinde karmaşıklaşarak devam etmektedir. Türkçe dışındaki dillerde yapılan çalışmalarda, sesbilgisel farkındalığın ortalama olarak 2 yaşta başladığı ve yüzeysel bir farkındalıktan, daha derin bir farkındalık düzeyine doğru geliştiği belirtilmektedir (Stanovich, 2000). Gelişimsel olarak sesbilgisel farkındalık, sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı, sesbirim tanıma, sesbirim birleştirme, sesbirim ayırma, sözcükte yer alan sesbirimleri sayma ve sesbirim manipülasyonunu içeren becerilerini kapsamaktadır. Farklı dillerde yapılan çalışmalar, bu becerilerin okul öncesi dönemin başlangıcından ilköğretim dönemine kadar gelişimini sürdürdüğünü ve sesbirim manipülasyonunun en son kazanılan beceri olduğunu göstermektedir (Kaderavek, 2011; Kaderavek ve Justice, 2004). Ayrıca, okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerinin ediniminde güçlük yaşayan çocukların, gelecekte okuma becerilerinin kazanılması açısından risk altında oldukları ifade edilmektedir (Parrila, Kirby ve McQuarrie, 2004).

Okul öncesi dönemde sergilenen sesbilgisel farkındalık becerileri, okuma becerisinin edinimi ile yakından ilişkilidir (Anthony ve Francis, 2005). Alanyazında, anne eğitim düzeyi, çocuğun yaşı, zekâ düzeyi ve alıcı dil becerileri kontrol altında tutulduğunda dahi sesbilgisel farkındalığın yordayıcılık gücünün yüksek olduğunu gösteren sonuçlar bulunmaktadır (Bryant, MaeLean, Bradley ve Crossland, 1990; Lonigan, Burgess ve Antony, 2000; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Wagner ve diğerleri (1997) 216 çocuğun sesbilgisel işleme ve sözcük dağarcığı becerilerini okul öncesi dönemden ilköğretim dördüncü sınıfa kadar boylamsal olarak değerlendirdikleri bir araştırmada, okul öncesi dönemden ilköğretim ikinci sınıfa kadarki dönemde sesbilgisel farkındalığın sözcük okuma becerilerindeki varyansın %23’ünü açıkladığını göstermiştir. Catts, Fey, Zhang ve Tomblin (2001) tarafından 604 çocuk ile gerçekleştirilen bir çalışmada da sonuçlar, sesbilgisel farkındalığın ikinci sınıftaki okuma güçlüğünü

yordayan beş değişkenden (harf tanıma, cümle tekrarı, anne eğitim düzeyi, hızlı isimlendirme ile birlikte) biri olduğunu göstermiştir. Hogan, Catts ve Little (2005) tarafından yapılan bir araştırmada ise okuma güçlüğü ve dil bozukluğu olan 570 çocuğun okul öncesi dönemdeki sesbilgisel farkındalık ve harf tanıma becerilerinin ikinci sınıftaki okuma başarısını; ikinci sınıftaki okuma performansının ise dördüncü sınıftaki okuma başarısını yordadığı belirlenmiştir. Furnes ve Samuelsson (2010) tarafından şeffaf ve opak ortografilerde sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve heceleme ile ilişkisi boylamsal olarak incelenmiş ve hem İngilizce de hem de Norveççe ve İsveççe gibi daha şeffaf olan dillerde çocukların okul öncesi dönemdeki sesbilgisel farkındalık becerilerinin ikinci sınıftaki heceleme becerilerini yordadığını göstermiştir.

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminin yazı sistemlerine (ortografi) göre farklılaşp farklılaşmadığı da alanyazında yanıt aranan sorular arasında yer almaktadır. Ziegler ve diğerleri (2010) tarafından ikinci sınıfa devam eden 1265 çocuğun sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme, sözel kısa süreli bellek, sözcük dağarcığı, sözel olmayan zekâ ve sözcük okuma becerilerinin değerlendirildiği bir çalışmada, yazı sistemleri ne olursa olsun (Fransızca, Fince, Flemenkçe, Macarca ve Portekizce) sesbilgisel farkındalık becerilerinin bütün dillerde önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak bu farkındalığın, okuma becerileri üzerindeki etkilerinin değişkenlik gösterdiği, görece daha karmaşık yazı sistemlerine sahip olan dillerde okuma becerileri üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, okuma becerileri ile sesbilgisel farkındalık becerileri arasındaki ilişkilerin farklı yazı sistemlerindeki değişkenliği, opak ve şeffaf yazı sistemlerine sahip dillerde okuma performansının ölçümüne ilişkin farklılıklar ile açıklanmıştır (Furnes ve Samuelsson, 2010; Tainturier, Roberts ve Charles Leek, 2011). Şeffaf yazı sistemlerine sahip dillerde okuma performansının genellikle akıcılık ölçümlerine dayandığı, buna karşılık İngilizceyi temel alan birçok çalışmada okuma performansı için okuma doğruluğuna odaklanıldığı belirtilmiştir. Sesbilgisel farkındalık becerileri de hemen hemen bütün yazı sistemlerinde çoğunlukla okuma doğruluğu ile ölçüldüğünden, şeffaf yazı sistemlerinde sesbilgisel farkındalığın okumanın akıcılığı üzerinde etkisinin daha az görüldüğü öne sürülmektedir (Vaessen vd., 2010).

Türkçe okuma ve heceleme sistemlerinin görece simetrik şeffaflık gösterdiği alfabetik bir yazı sistemine sahip ender dillerden biridir (Babayiğit ve Stainthorp, 2011). Buna karşın, Türkçe konuşan çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma becerilerinin boylamsal olarak incelendiği çalışma sayısı sınırlıdır. Öney ve Durgunoğlu (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, Türkçe konuşan 30 çocuğun sesbilgisel farkındalık becerileri birinci sınıfın birinci ve ikinci döneminde değerlendirilmiş ve bu becerilerin okuma becerilerine olan katkısının anlamlı olduğu bulunmuştur. Babayiğit ve Stainthorp (2007) tarafından Türkçe konuşan çocuklarla yapılan bir çalışmada, formal okuma yazma eğitimine başlamadan önce sergilenen sesbilgisel farkındalık becerilerinin, daha sonraki okuma ve heceleme becerilerine etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada yer alan çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri okul öncesi dönemde değerlendirilmiş, ilköğretim birinci ve ikinci sınıfta ise metin okuma, okuma hızı, heceleme ve aritmetik gibi beceriler ölçümlenmiştir. Sonuçlar, sesbilgisel farkındalık becerisi ile daha sonraki heceleme becerileri arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Babayiğit ve Stainthorp (2011) tarafından yakın tarihte yapılan bir başka çalışmada, Kıbrıs'ta yaşayan 103 çocuğun akıcı okuma, heceleme, okuduğunu anlama ve öykülemeye dayalı yazma becerileri bir yıl süreyle boylamsal olarak değerlendirilmiştir. Örnekleme yer alan ikinci ve dördüncü sınıftaki çocukların bir yıl sonra yani üçüncü ve beşinci sınıflarda sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme, sözcük dağarcığı, dinlediğini anlama ve çalışma belleği becerileri tekrar değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar, diğer değişkenlere kıyasla sesbilgisel farkındalık becerilerinin heceleme becerilerinin en güçlü yordayıcılarından biri olduğunu göstermiştir. Erdoğan (2012) tarafından, sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilköğretim birinci sınıftaki okuma becerisi arasındaki ilişkinin boylamsal olarak incelendiği araştırmada, katılımcıların sesbilgisel farkındalık becerileri, birinci dönemin başında, okuma ve okuduğunu anlama becerileri ise birinci dönem ortasında, sonunda ve ikinci dönem ortasında ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, sesbilgisel farkındalık becerisinin birinci dönemin ortasında sahip olunan okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Sosyoekonomik Düzey ve Okuma Performansı

Sosyoekonomik özelliklerin çocukların gelişim özellikleri üzerinde farklılaşan etkileri söz konusudur. Çoğunlukla alt sosyoekonomik ile birlikte anılan sosyoekonomik dezavantaj kavramı, anne-babanın gelir düzeyi, iş sahibi olma ve/veya eğitimi ile bunların birleşimi ile tanımlanmakta (Buckingham, Beaman ve Wheldall, 2014) ve sosyoekonomik dezavantajlara bağlı olarak çocuklarda yaşanan gelişimsel güçlükler en sık karşılaşılan eğitim sorunlarının başında gelmektedir (Mol ve Bus, 2011; Stanovich, 2017).

Ev ortamının niteliği sosyoekonomik düzey ve gelişimsel çıktılar arasında aracı rol üstlenmektedir. Bu aracı rolü temel alan “yatırım temelli aile modeli” de düşük gelirli ailelerin, çocuklarının gelişimsel gereksinimlerinden çok ailenin birincil gereksinimlerine odaklandıklarını, ancak daha varlıklı ailelerin çocuklarının fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimlerine yönelik daha olumlu katkılar sağladıklarını vurgulamaktadır (Lohndorf, Vermeer, Carcamo ve Mesman, 2018). Geçmiş yıllarda yapılan çalışmalarda bu modeli destekleyen sonuçlar ortaya konmuş, okumada güçlük yaşayan çocukların diğer çocuklara kıyasla deneyim edinme şansına (Allington, 1984) ve okuduğunu anlama stratejilerini geliştirmeye yönelik olanaklara (Brown, Palinscar ve Purcell, 1986) daha az sahip oldukları ve daha yüksek olasılıkla okumaya karşı olumsuz tutum geliştirdikleri belirtilmiştir (Oka ve Paris, 1986). Stanovich (2017) tarafından “Matthew etkisi” (Matthew effect) olarak da isimlendirilen bu kavrama göre, çeşitli nedenlerle ilk okumayı öğrenme sürecinde başarısızlık yaşayan çocuklar ileriki yıllarda da akranlarının gerisinde kalmaya devam etmekte ve aralarındaki fark gittikçe açılmaktadır. Sınırlı okuma becerisine sahip olan çocuklar nadiren akranlarını yakalayabilmekte ve çoğunlukla akademik yaşantıları boyunca güçlükler yaşamaya devam etmektedirler (McDowell, Lonigan ve Goldstein, 2007). Bir başka deyişle, temel okuma becerilerini hızlı bir şekilde edinemeyen çocuklar, daha iyi okuma becerilerine sahip olan akranlarına göre daha az okuma eğiliminde olabilmektedirler. Yetersiz okuma deneyimi, daha düşük sözcük dağarcığı ve anlama düzeyine neden olmakta, dolayısıyla bu durum, daha az okuma eğilimi ile sonuçlanmaktadır (Buckingham vd., 2014). Dolayısıyla bir “nedensellik sarmalı” söz konusu olmaktadır (Mol ve Bus, 2011).

Yapılan çalışmalarda, sosyoekonomik özelliklerin eğitim yaşantısının farklı basamaklarındaki okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Buckingham vd., 2014; Şirin, 2005). Sosyoekonomik düzeyin, evdeki öğrenme ortamının niteliğini ve okumaya yönelik motivasyon ve tutumları yansıtan bir gösterge olduğu belirtilmektedir (Petscher, 2010; Senechal ve LeFevre, 2002; Taylor, Clayton ve Rowley, 2004; Mol ve Bus, 2011). Bu bağlamda, alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların dil becerilerinin yanı sıra okuma becerilerinde orta sosyoekonomik düzeydeki çocuklara kıyasla daha düşük performans sergileme eğilimleri olduğu ifade edilmektedir (Chung, Liu, McBride, Wong ve Lo, 2017). Erken okuryazarlık ve sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaların sonuçları, sosyoekonomik özelliklerin dolaylı olarak erken okuryazarlık becerilerini etkilediğini, bu durumun da okuma performansı üzerinde etkili olduğunu öne sürmektedir. Bu çalışmalarda, ev ortamında sağlanan olanaklar düşünüldüğünde, özellikle sesbilgisel farkındalık becerilerinin ediniminde yaşanan güçlüklerin dolaylı olarak sosyoekonomik özelliklerden etkilenebileceği vurgulanmıştır (Bilvashree, Akshatha, Deepthi ve Narasimhan, 2010; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012). Sesbilgisel farkındalık becerileri ile sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkilerin incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunmakla birlikte, yapılan çalışmaların çoğunlukla sosyoekonomik düzeyin aracı rolüne işaret ettiği dikkat çekmektedir. Benzer olarak, Raz ve Bryant (1990) tarafından sosyoekonomik düzeyin okuma ve sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada, sonuçlar düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocukların okuma başarıları arasındaki farklılıkların doğrudan sosyoekonomik düzeyle değil, okul öncesi dönemdeki sesbilgisel farkındalık becerileri ile açıklanabileceğini göstermiştir. Çeşitli araştırmaların sonuçları, sosyoekonomik düzeyin sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanımı üzerinde etkili olarak dolaylı bir şekilde okuma başarısını etkilediği bir “Aracı Faktör Modeli” ne işaret etmektedir (Noble, Farah ve McCandliss, 2006).

Farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen ve Türkçe konuşan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi sahibi olunması, uzun dönemde, çocukların sosyoekonomik düzeye bağlı olarak okuma performanslarında meydana gelebilecek olası farklılıkların en aza indirilmesi amacıyla erken müdahale programlarının geliştirilmesine olanak sağlayabilecektir. Dolayısıyla kullanılan yazı sisteminin özelliklerine ve sosyoekonomik düzeyin olası etkilerine değinen araştırmaların yapılması, çocukların okuma performanslarını uzun dönemde etkileyen değişkenlerin belirlenebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Diğer taraftan, Türkçe konuşan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin ve sosyoekonomik özelliklerinin okuma becerileri üzerindeki boylamsal etkilerini birlikte ele alan çalışmalar son derece sınırlıdır. Bu noktadan hareketle yapılan araştırmada, ana sınıfının güz ve bahar dönemleri ile birinci sınıfın güz döneminde ölçülen sesbilgisel farkındalık becerilerinin birinci sınıfın güz döneminde ölçülen okuma becerilerini yordama düzeylerinin incelenmesi ve betimsel olarak karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Çocukların ana sınıfının güz ve bahar dönemleri ile birinci sınıfın güz dönemindeki sesbilgisel farkındalık becerilerinin birinci sınıfın güz dönemindeki okuma becerilerini yordama düzeyleri nedir?
2. Yordama durumu sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Katılımcılar: Bu araştırma, ana sınıfına devam eden ve Türkçe konuşan çocukların dil, erken okuryazarlık ve bilişsel becerilerinin gelişimsel profilini ve bu becerilerin okuma becerilerini yordama gücünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilen daha büyük bir proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Ankara ilinde bulunan ve farklı sosyoekonomik bölgelerdeki ilkokullara devam etmekte olan çocuklar oluşturmuştur. Çalışmanın yürütülebilmesi için etik kurul izni ve ailelerden çocuklarının araştırmaya katılımına izin verdiklerine dair yazılı onam alınmıştır. Araştırmaya katılımda ailelerin ve çocukların gönüllülükleri esas alınmış, çalışmadan çekilme hakları saklı kalmıştır.

İlk ölçümler, ana sınıfının güz döneminde yapılmış olup toplam 540 çocukla gerçekleştirilmiştir. İkinci ölçümler ana sınıfının bahar döneminde 525 çocukla yürütülmüş, üçüncü ölçümler ise birinci sınıfın güz döneminde yapılmıştır. Bu dönemde çoğunluğu adres ve okul değişikliği olmak üzere çeşitli nedenlerle 540 çocuktan 451'ine ulaşılabilmektedir.

Boylamsal çalışmalarda denek kaybı, kayıp verilerin ortaya çıkmasına neden olan yaygın bir durumdur (Rubin, 1987; Allison, 2002). Yapılan araştırmada veri toplanamayan çocukların sayısı, dönem ve alt testlere göre değişmekle birlikte 451 çocuk içerisinde en fazla 10'dur (%2). Kayıplar yerine ortalama atama yöntemi ile atama yapıp eksiksiz veri seti elde edilmiş, ileri analizler bu veri seti üzerinde yürütülmüştür. Kayıp veriler için yürütülen analizler sonucunda; çocukların cinsiyetleri ile kayıp veri durumu arasında ($\chi^2=2.055$, $sd=1$ ve $p>0.05$), çocukların ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri ile kayıp veri durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ($\chi^2=4.001$, $sd=2$ ve $p>0.05$) görülmüştür. Ayrıca "kayıp" olarak tanımlanan çocukların ana sınıfı birinci ve ikinci dönem sesbilgisel farkındalık toplam puanları ortalamaları ile diğer çocukların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı da gözlenmiştir (Ana sınıfının güz dönemi için $t=0.388$, $sd=523$ ve $p>0.05$; ana sınıfının bahar dönemi için $t=1.396$, $sd=519$ ve $p>0.05$). Bu inceleme ve analizler, denek kaybına bağlı olarak ortaya çıkan kayıpların en azından "seçkisiz kayıp (missing at random)" olduğunu, yani rastgele oluştuğunu göstermektedir. Allison (2002) veri setindeki kayıpların tamamen seçkisiz bir biçimde oluşmuş olması durumunda, ileri analizlerde bunların ihmal edilebileceğini belirtmektedir. Buna bağlı olarak ileri analizler, 451 çocuktan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların 129'u (%28.6) alt, 161'i (%35.7) orta ve 128'i (%28.4) üst sosyoekonomik düzey ailelerden gelmekle birlikte, yeterli veri bulunmaması nedeniyle 33 (%7.3) çocuğa yönelik SED tanımlaması yapılamamıştır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında Ankara ilinde alt-orta ve üst

sosyoekonomik düzeyi temsil eden her tabakadan seçkisiz atama yoluyla belirlenen okullara (toplam 45 okul) devam etmekte olan ve araştırmanın başladığı dönemde 5 yaş grubunda olup ($M= 66.29$ ay, $SD= 3.91$), ana dili Türkçe olan ve herhangi bir yetersizlik tanısı bulunmayan çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler ana sınıfının güz ve bahar döneminde ve birinci sınıfın güz döneminde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

SED İndeksi Ebeveyn Bilgi Formu (Ergül ve Demir, 2017): Çalışmaya katılan çocukların ailelerinin sosyoekonomik düzeylerini belirlemek üzere kullanılan form, anne-babanın öğrenim durumu, meslek statüleri, evdeki sahiplikleri, kitap sahipliği ve kültürel etkinliklere katılımı başlıkları altında 23 SED değişkeni içermekte ve alt, orta-alt, orta, orta-üst ve üst olmak üzere beş SED düzeyi tanımlamaktadır. Ana sınıfından 4. sınıfa kadar olan toplam 2411 çocuğun ebeveynlerinden veri toplanarak yapılan analizler sonucunda SED indeksine yönelik varyansın %57'sini açıklayan 5 faktörlü yapısı tanımlanmış ve doğrulanmıştır.

Erken Okuryazarlık Testi (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; EROT): 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama olmak üzere yedi boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında Erken Okuryazarlık Testinin yalnızca Sesbilgisel Farkındalık alt boyutundan yararlanılmıştır. Bu alt boyutta sesbilgisel farkındalık becerileri, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, sözcüklerin ilk ve son sesini atma olmak üzere sekiz alt test ile değerlendirilmektedir. Sesbilgisel farkındalık alt testlerinin her birinde dört madde bulunmakta, toplamda ise 32 madde yer almaktadır. Değerlendirme işlemi sırasında önce uygulayıcı tarafından örnek maddeler sunularak çocuğun görevi anlaması sağlanmakta, ardından test maddelerine geçilmektedir. Uygulayıcı yeterliği gerektiren testin 403 çocuk ile gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda yapı geçerliğine ilişkin maddelerin faktör yük değerlerinin .43 ile .93 arasında değiştiğini ve alt testlerin de kendi içlerinde beklenen uyumu gösterdiği belirlenmiştir. EROT'un güvenilirlik analizleri kapsamında sesbilgisel farkındalık alt testi için KR20 ile elde edilen iç tutarlık katsayısı .87; Spearman Brown ile yapılan iki yarı test korelasyonunun .67; test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .70 olarak bulunmuştur.

Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (Ergül, Ökcün-Akçamuş, Akoğlu, Kılıç-Tülü, & Demir, 2018; OYAB)

Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan çocukların okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen değerlendirme bataryası, okuma, yazma ve anlamayı farklı yönleriyle incelemeyi amaçlayan toplam 10 testten oluşmaktadır. OYAB'da okumaya ilişkin dört test, yazmaya ilişkin üç test ve anlamaya ilişkin üç test yer almaktadır. Süre temelli olarak yapılan değerlendirmeler bireysel olarak gerçekleştirilmekte ve belirli sürelerde (ör., bir dakika, 90 saniye vb.) çocuğun doğru olarak okuyabildiği sözcüklerin veya yanıtlayabildiği maddelerin sayısı belirlenmektedir. Yazma alanında ayrıca çocukların oluşturdukları yazılar biçimsel özellikler ve içerik açısından da iki farklı rubrik ile değerlendirilmektedir. Türkçe'nin yapısal özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulan testlerin A ve B olmak üzere iki paralel formu bulunmaktadır. OYAB'ın geçerlik çalışmaları kapsamında ilk olarak alan uzmanlarının görüşleri ile içeriğin sınıf düzeyine uygunluğu, sıralanışı ve A/B formların paralellliği değerlendirilmiş ve bu çerçevede kapsam geçerliği sağlanmıştır. Ardından deneme uygulaması kapsamında 12 farklı okulda seçkisiz atama yoluyla seçilmiş 252 çocuk ile uygulama yapılmıştır. Analizlerde OYAB'ın yapı geçerliği, A ve B formlarının eş değerlik güvenilirliği, bataryanın içerdiği testlerin alt-üst gruplar için ayrıricılık düzeyleri ve toplam puanların alt-üst gruplar için ayrıricılık düzeyleri incelenmiştir.

Deneme uygulamasında elde edilen veriler üzerinde yapı geçerliği çalışması olarak yürütülen açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve devamında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları OYAB'ın okuma, anlama ve yazma olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğunu göstermiş ve bataryanın testler ile bu alt boyutlar arasındaki yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu (yollara ilişkin tüm t değerleri için $p < .05$) bulunmuştur. Ayrıca, okuma, yazma ve anlamadan oluşan üç alt boyutlu yapının uyum indekslerinin yüksek düzeyde olduğu (RMSEA=.077; $\chi^2/sd=2.48$, CFI=.99, GFI=.93; NFI=.98, SRMR=.043) belirlenmiştir. Eşdeğerlik anlamında geçerlik kanıtı olarak tüm testlerin A ve B formları arasındaki korelasyonların yüksek ve anlamlı olduğu (r değerleri .86 ile .95 arasında ve $p < .05$) bulunmuştur. Ayırıcılık anlamında geçerlik kanıtı olarak; tüm testlerde alt ve üst gruplar arasında .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu, testlerin ayırıcılık anlamında geçerlik düzeyinin yüksek olduğu (etki büyüklükleri olarak eta-kare değerleri .70 ile .93 arasında) belirlenmiştir. Ek olarak okuma, yazma ve anlama alt boyutlarının toplam puanlarının da ayırıcılık düzeylerinin yüksek olduğu (etki büyüklükleri olarak eta-kare değerleri .83 ile .92 arasında) bulunmuştur.

OYAB'ın geliştirilme sürecinin ikinci aşamasında gerçekleştirilen esas uygulama ise yapı geçerliğine yönelik DFA analizleri yapmak ve değerlendirmeye esas kesme puanlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yapılan analizler birinci sınıftan ikinci sınıfın sonuna kadar boylamsal olarak takip edilen 401 çocuğun hem güz hem de bahar döneminde yapılan değerlendirmeleri sonucunda elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Üçüncü sınıfa devam eden 252 ve dördüncü sınıfa devam eden 251 çocuğun da güz döneminde yapılan değerlendirme sonuçları doğrulayıcı faktör analizi ve kesme puanları belirleme çalışması kapsamında analizlere dahil edilmiştir. Esas uygulamada elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda OYAB'ın tüm dönemler için okuma, anlama ve yazma olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu, bataryada yer alan testlerin tümü ile bu alt boyutlar arasındaki yolların anlamlı olduğu (yollara ilişkin tüm t değerleri için $p < .05$) bulunmuştur. Ek olarak, tüm dönemlerde modelin uyum iyiliği indekslerinin yüksek düzeyde olduğu (RMSEA=.065; $\chi^2/sd=2.81$, CFI=.98, GFI=.95; NFI=.98, RMR=.058) belirlenmiştir. Bir diğer çalışma olarak her dönem için alt ve üst grupların okuma, anlama, yazma ve batarya genelindeki toplam puanları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, %95 güven aralığında alt ve üst gruplar arasında .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu, testlerin ayırıcılık anlamında geçerlik düzeyinin yüksek olduğu (etki büyüklükleri olarak eta-kare değerleri .10 ile .14 arasında) belirlenmiştir. Güvenirlik analizleri kapsamında ise tüm dönemlerde hem testlere hem de bataryanın geneline ilişkin Cronbach'ın alfa iç tutarlık katsayılarının .74 ile .85 arası olduğu belirlenmiştir. Son olarak, tüm testlerde ve boyutlarda değerlendirmeye esas kesme puanları ve aralıkları belirlenerek performansla yönelik "çok düşük; düşük: orta; yüksek; çok yüksek" değerlendirmeleri yapılmıştır.

Bu çalışma kapsamında OYAB'ın okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik testleri olan Anlamlı Sözcük Okuma, Anlamsız Sözcük Okuma, Fonetik Analiz ve Metin Okuma Testlerinin A formları kullanılmıştır. Bu testlere ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

Anlamlı Sözcük Okuma Testi: Okuma akıcılığını belirlemek amacıyla hece sayısına (1-6 hece) göre hiyerarşik olarak sıralanmış 100 sözcükten oluşturulmuş bir sözcük listesidir. Aynı ölçütlerle oluşturulmuş iki formu (A ve B) bulunmaktadır. Sınıf düzeyine göre font büyüklüğü farklılaşan testin birinci sınıflar ile yapılan değerlendirmelerinde sözcüklerin TTKB Dik Temel Abece Fontu ve 18 punto ile yazılan formu kullanılmaktadır. Sözcükler kalın bir kâğıdın ön ve arka tarafına iki sütun şeklinde yerleştirilmiştir. Süre temelli uygulanmakta ve uygulama sırasında bir dakikada okunan doğru sözcük sayısı belirlenmektedir.

Anlamsız Sözcük Okuma Testi: Sesbilgisel çözümlemedeki akıcılığı belirlemek üzere kullanılan test, çocukların sözcük dağarcıklarında olmayan, bu nedenle bütün olarak okuyamadıkları ve sesbilgisel çözümleme becerilerinden yararlanmalarını gerektiren 60 anlamsız sözcükten oluşmuştur. Anlamsız sözcükler Türkçe'nin hece yapısına uygun olarak oluşturulmuş ve hece sayısına (1-6 hece) göre hiyerarşik olarak sıralanmıştır. Testin A ve B olmak üzere birbirine paralel iki formu bulunmaktadır. Sınıf düzeyine göre font büyüklüğü farklılaşan testin birinci sınıflar ile yapılan

değerlendirmelerinde sözcüklerin TTKB Dik Temel Abece Fontu ve 18 punto ile yazılan formu kullanılmaktadır. Sözcükler kalın bir kâğıdın ön ve arka tarafına iki sütun şeklinde yerleştirilmiştir. Süre temelli uygulanmakta ve uygulama sırasında bir dakikada doğru olarak okunan sözcük sayısı belirlenmektedir.

Fonetik Analiz Testi: Sözcüklerdeki sesbirimlerini ayırt etme ve harf-ses eşleme becerilerini değerlendiren bir testtir. Çocukların kendilerine söylenen sözcüklerin ilk sesini ayırt etmelerini ve bu sese karşılık gelen harfi kendilerine gösterilen bir kart üzerindeki üç harf arasından belirlemelerini gerektiren bir görev ile değerlendirilmektedir. Her bir sözcük için çocuğa gösterilen üç harf, sözcüğün içerisindeki diğer harfler arasından seçilmiştir. Sözcüğün iki harften oluşması durumunda da üçüncü harfin ilk sese benzer başka bir sesin harfi olmasına dikkat edilmiştir. Tek ve iki heceli, hiyerarşik olarak sıralanmış toplam 53 sözcükten oluşmaktadır. Birbirine paralel iki formu bulunan test süre temelli uygulanmakta ve çocukların bir dakikada doğru olarak gösterdikleri harflerin sayısı belirlenmektedir.

Metin Okuma Testi: Metin okuma akıcılığını belirlemek üzere kullanılan testte bir dakikada okunan doğru sözcük sayısı belirlenmektedir. Bu amaçla, sınıf düzeyinde okunabilirliği göz önünde bulundurularak oluşturulmuş öyküleyici bir metin kullanılmaktadır. Metin 37 cümle ve 144 sözcükten oluşmaktadır. Birinci sınıflar ile yapılan değerlendirmelerinde metnin TTKB Dik Temel Abece Fontu ve 18 punto ile yazılan formu kullanılmaktadır.

Veri Toplama İşlemi: Daha büyük ölçekli bir proje kapsamında yürütülen çalışmada değerlendirme işlemleri araştırmacılar ve araştırmacılar tarafından eğitim verilmiş olan yüksek lisans ve doktora öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir SED düzeyini temsil eden okulların belirlenmesinin ardından, katılımcıların okul öncesi dönemde sergiledikleri sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'nin Sesbilgisel Farkındalık alt testleri kullanılmıştır. Değerlendirmeler her çocukla bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirmeleri takip eden eğitim öğretim yılında, ana sınıfında değerlendirilen çocukların devam ettikleri ilkokullara ulaşarak, aynı katılımcıların ilkokul birinci sınıfın ilk döneminde sergiledikleri sesbilgisel farkındalık becerileri aynı araç kullanılarak tekrar değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların ilkokul birinci sınıfın ilk döneminde sergiledikleri okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla, yukarıda tanımlanan testler kullanılmıştır. Güz döneminde 20 Kasım – 29 Aralık tarihleri arasından tamamlanan değerlendirmeler her katılımcı ile bireysel olarak, okulda bulunan sessiz bir odada ve iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Farklı SED'lerde yer alan çocukların değerlendirilmesi de eş zamanlı olarak yürütülmüş ve böylece zamana bağlı başarı farklılıkların tüm SED'lerde eşit olmasına özen gösterilmiştir. Değerlendirmelerde sıra etkisini kontrol altına almak amacıyla, her bir çocukta değerlendirme araçlarının uygulama sıraları değiştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizleri, boylamsal olarak üç dönem boyunca alınan ölçme sonuçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorularına yanıt oluşturmada, “çoklu doğrusal regresyon analizinden” yararlanılmıştır. Ana sınıfının birinci ve ikinci dönemleri ile birinci sınıfın birinci dönemine yönelik olmak üzere toplam üç regresyon modeli test edilmiştir. Analizlerde “tüm değişkenlerin girdi olduğu (enter)” model kullanılmıştır. Tüm modeller ana etkilerin test edilmesiyle sınırlandırılmış, etkileşim etkilerinin bulunmadığı varsayılmıştır. Anlamli olmayan değişkenler modelden çıkarılarak en sade modeller elde edilmiş ve yorumlanmıştır.

Test edilen regresyon modellerinin yordanan değişkeni, çocukların okuma becerilerini temsil eden bir bütünleşik değişken olarak belirlenmiştir. Modellerin yordayıcıları ise sesbilgisel farkındalık becerilerini temsil eden sekiz değişken olarak belirlenmiştir.

Okuma becerilerini temsil eden bütünleşik değişken, dört değişken üzerinde yürütülen “temel bileşenler analizi” sonucunda elde edilen faktör regresyon puanları ile tanımlanmıştır. Birinci sınıfın birinci dönemindeki ölçümlerle elde edilen bu değişkenler (1) anlamlı sözcük okuma (2) anlamsız sözcük okuma, (3) fonetik analiz ve (4) metin okuma şeklindedir. Analizler öncesinde temel varsayımlar olarak örneklem büyüklüğünün yeterliliği (KMO=0.802) ve değişkenler arası çoklu korelasyonların

gücü (Bartlett Appr. $\chi^2=1580,361$, $sd=6$ ve $p<0.001$) test edilmiş verilerin analize uygun olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre değişkenlerin tek başına açıkladığı varyans değerleri sırasıyla 0.912, 0.899, 0.430 ve 0.839'dur. Bu değişkenler tek bir faktörde toplanmakta ve 3.079 özdeğeri ile yaklaşık %77 açıklanan varyans sağlamaktadır. Faktör yük değerleri ise sırasıyla 0.955, 0.948, 0.655 ve 0.916 olarak elde edilmiştir. Sonuç olarak bu dört değişkenin tek boyutlu bir yapıda faktörlenebildiği, buna bağlı olarak bütünlük regresyon puanları üretebildiği görülmüştür. Bu şekilde üretilen bütünlük okuma puanları, "OKUMA" adı verilerek veri setine eklenmiştir.

OKUMA değişkenine yönelik betimsel istatistikler incelendiğinde bu puanların sağa çarpık ve sivri bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle logaritmik dönüşüm uygulanmış ve dönüşüm sonrasında OKUMA puanlarının, normal dağılım varsayımı karşıladığı görülmüştür. Buna bağlı olarak ileri analizler, "log_OKUMA" olarak tanımlanan dönüştürülmüş puanlar üzerinden yürütülmüştür.

Yordayıcı olarak regresyon modellerine dahil edilen ve sesbilgisel farkındalık becerilerini temsil eden sekiz değişken ise şunlardır: (1) Uyak farkındalığı, (2) İlk sese göre eşleme, (3) Son sese göre eşleme, (4) Cümle ayırma, (5) Hece ayırma, (6) Hece birleştirme, (7) İlk ses atma ve (8) Son ses atma. Ana sınıfının güz ve bahar dönemleri ile birinci sınıfın güz döneminde ölçülen bu değişkenlerde puanlar 0 ile 4 arasında değişmektedir.

Regresyon modellerini test etmeden önce dönemlere göre değişkenler arası korelasyonlar, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Dönemlere göre okuma puanları ve sesbilgisel farkındalık puanları arasındaki korelasyonlar zayıf olmakla birlikte genellikle 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Bu durum, kurulacak modellerin çok güçlü modeller olmayabileceğini, fakat doğrusallık varsayımının karşılandığını göstermektedir. Yordayıcılar arasında çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığı ise "tolerans" ve VIF değerleri hesaplanarak test edilmiştir. Elde edilen kestirimlere göre Tolerans değerleri 0.10'un üzerinde, buna bağlı olarak VIF değerleri 10'un altındadır. Bu durum yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu bulunmadığını göstermektedir. Analizler öncesinde regresyon analizinin diğer önemli varsayımlarından hata terimlerinin normalliği grafiksel yöntemlerle ve otokorelasyon sorunu bulunup bulunmadığı Durbin-Watson istatistiği ile test edilmiştir. Bu kapsamda da bir ihlal bulunmadığı gözlenmiştir.

İkinci araştırma sorusuna yönelik analizlerde SED İndeksi Ebeveyn Bilgi Formu ile toplanan veriler kullanılarak elde edilen verilerden hareketle alt, orta ve üst olmak üzere tanımlanan üç SED düzeyi dikkate alınmıştır. Buna göre 451 çocuktan 129'u (%28.6) alt, 161'i (%35.7) orta ve 128'i (%28.4) üst sosyoekonomik düzey ailelerden gelmektedir. Yeterli veri bulunmadığından 33 (%7.3) çocuğa yönelik SED tanımlaması yapılamamıştır. Ana sınıfı güz ve bahar dönemleri ile birinci sınıfın güz dönemine yönelik olmak üzere her bir SED düzeyi için regresyon modeli ayrı ayrı test edilmiştir. Gerekli temel varsayımlar, SED düzeyleri için de incelenmiş, herhangi bir anlamlı ihlalin bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sorularına yanıt oluşturmaya yönelik olarak, okuma becerisinin yordanan, sesbilgisel farkındalık becerilerinin yordayıcıları olduğu temel bir regresyon modeli oluşturulmuştur. Test edilen modelin regresyon denklemi olarak genel gösterimi aşağıdaki gibidir.

$$okuma = b_0 + b_1*(uyak\ farkındalığı) + b_2*(ilk\ sese\ göre\ eşleştirme) + b_3*(son\ sese\ göre\ eşleştirme) + b_4*(cümle\ ayırma) + b_5*(hece\ ayırma) + b_6*(hece\ birleştirme) + b_7*(ilk\ ses\ atma) + b_8*(son\ ses\ atma)$$

Bu model hem genel olarak hem de dönemler ve SED düzeylerinde ayrı ayrı test edilmiştir. Bu analizlerde IBM SPSS Statistics 24 paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Farklı SED Düzeylerine ve Dönemlere Göre Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

SED İndeksi Ebeveyn Bilgi Formu ile alınan bilgiler kullanılarak elde edilen verilerden hareketle alt, orta ve üst olmak üzere tanımlanan üç sosyoekonomik düzey temelinde (n=418) sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin sekiz değişkenin dönemlere göre ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Farklı SED Düzeylerinde Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Dönemlere Göre Betimsel İstatistikler

SED		Ana sınıfı Güz Dönemi		Ana sınıfı Bahar Dönemi		Birinci Sınıf Güz Dönemi	
		Ort.	Std.Sap.	Ort.	Std.Sap.	Ort.	Std.Sap.
Alt (n=129)	Uyak farkındalığı	2.10	1.137	2.54	.957	2.50	1.103
	İlk sese göre eşleme	1.72	.916	1.75	.863	2.09	1.056
	Son sese göre eşleme	1.50	.992	1.67	.934	2.04	1.151
	Cümle ayırma	.54	.874	1.04	1.103	1.68	1.401
	Hece ayırma	3.07	1.275	3.28	1.081	3.63	.816
	Hece birleştirme	2.33	1.577	2.72	1.461	3.37	1.095
	İlk ses atma	.01	.124	.12	.493	.33	.893
Son ses atma	.19	.587	.23	.675	.70	1.227	
Orta (n=161)	Uyak farkındalığı	2.27	1.121	2.52	1.146	2.73	1.114
	İlk sese göre eşleme	1.65	.961	1.81	1.054	2.14	1.098
	Son sese göre eşleme	1.40	.921	1.75	.922	1.97	1.252
	Cümle ayırma	.82	1.169	1.04	1.200	1.70	1.381
	Hece ayırma	3.10	1.299	3.29	.986	3.73	.675
	Hece birleştirme	2.35	1.552	2.91	1.437	3.52	1.011
	İlk ses atma	.03	.206	.06	.266	.28	.783
Son ses atma	.32	.792	.20	.571	.83	1.259	
Üst (n=128)	Uyak farkındalığı	2.72	.976	3.14	.852	3.08	1.016
	İlk sese göre eşleme	2.13	1.030	2.34	1.097	2.57	1.130
	Son sese göre eşleme	1.81	.917	1.99	1.094	2.55	1.068
	Cümle ayırma	1.06	1.314	1.38	1.310	2.34	1.488
	Hece ayırma	3.37	1.209	3.51	1.018	3.87	.555
	Hece birleştirme	2.93	1.350	3.32	1.170	3.77	.717
	İlk ses atma	.07	.297	.39	1.013	.65	1.079
Son ses atma	.31	.717	.58	1.187	1.51	1.505	

Tablo 1’de görüldüğü gibi sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin ortalamalar, alt ve üst sosyoekonomik düzeyde uyak farkındalığı, orta sosyoekonomik düzeyde ise son ses atma becerileri dışında, ana sınıfının güz döneminden birinci sınıfın güz dönemine artış göstermektedir. Bu sonuç, sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişim gösterdiğine işaret etmektedir.

Dönemlere Göre Okuma Becerilerinin Yordayıcıları

Okuma puanının yordanan, sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin sekiz değişkenin yordayıcı olduğu regresyon modeli, ana sınıfının güz ve bahar dönemleri ile birinci sınıfın güz dönemi olmak üzere üç dönem için ayrı ayrı test edilmiştir. Öncelikle sekiz değişkenin de yordayıcı olduğu modeller test edilmiştir. Her üç dönem için de bu modeller istatistiksel olarak anlamlıdır (ana sınıfı güz dönemi için $F(8, 442)=5.778$ ve $p<0.01$, ana sınıfı bahar dönemi için $F(8, 442)=11.802$ ve $p<0.01$, birinci sınıf güz dönemi için $F(8, 442)=8.401$ ve $p<0.01$). Anlamlı katkı sağlamayan değişkenler sırasıyla çıkarılarak analizler tekrar edildiğinde elde edilen indirgenmiş modellere yönelik katsayılar ve açıklayıcılık katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İndirgenmiş Modeller için Dönemlere Göre Regresyon Sonuçları

Dönem		Ham Katsayılar		Std. Katsayılar	t	R ²	Düzeltilmiş R ²
		B	S.H.	Beta			
Ana Sınıfı Güz Dönemi	(Sabit)	0.100	0.030		3.325**	0.085	0.087
	Cümle ayırma	0.031	0.009	0.150	3.267**		
	Uyak farkındalığı	0.027	0.010	0.129	2.764**		
	İlk sese göre eşleme	0.025	0.011	0.104	2.251*		
	Son ses atma	0.034	0.015	0.104	2.225*		
Ana Sınıfı Bahar Dönemi	(Sabit)	0.051	0.028		1.799	0.169	0.160
	Hece birleştirme	0.034	0.008	0.201	4.445**		
	Son ses atma	0.035	0.014	0.128	2.525*		
	İlk sese göre eşleme	0.026	0.011	0.114	2.435*		
	İlk ses atma	0.044	0.018	0.121	2.442*		
	Cümle ayırma	0.018	0.009	0.091	1.966*		
Birinci Sınıf Güz Dönemi	(Sabit)	0.005	0.043		0.119	0.118	0.112
	İlk ses atma	0.048	0.011	0.199	4.213**		
	Hece birleştirme	0.046	0.011	0.188	4.165**		
	İlk sese göre eşleme	0.024	0.01	0.115	2.424*		

*p<0.05 **p<0.01 - Bağımlı değişken: log_OKUMA

Tablo 2’de görüldüğü gibi ana sınıfının güz döneminde çocukların cümle ayırma, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleme ve son ses atma becerileri birinci sınıf güz dönemindeki okuma başarısının %9’unu açıklayabilirken, ana sınıfının bahar döneminde hece birleştirme, son ses atma, ilk ses göre eşleme, ilk ses atma ve cümle ayırma becerileri %16’sını açıklayabilmektedir. Birinci sınıf güz döneminde ise ilk ses atma, hece birleştirme ve ilk sese göre eşleme becerileri aynı dönemdeki okuma başarısının %11’ini açıklayabilmektedir. Buna göre, çocukların ana sınıfı bahar dönemindeki sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocukların birinci sınıftaki okuma başarısını diğer dönemlere göre daha yüksek düzeyde açıklayabildiğini söylemek mümkündür.

Farklı SED Düzeylerinde ve Dönemlere Göre Okuma Becerilerinin Yordayıcıları

Regresyon modelinin farklı SED düzeylerinde test edilmesine yine tüm yordayıcıların girdi olduğu en geniş ana etkiler modeli ile başlanmıştır. Sonrasında anlamlı olmayan değişkenler sırasıyla çıkarılarak indirgenmiş modeller elde edilmiştir. Elde edilen tüm indirgenmiş modeller istatistiksel olarak anlamlıdır (ana sınıfı güz dönemi için alt SED’de $F(1, 127)=6.578$ ve $p<0.05$, orta SED’de $F(2, 158)=6.384$ ve $p<0.05$, üst SED’de $F(2, 125)=7.777$ ve $p<0.05$; ana sınıfı bahar dönemi için $F(1, 127)=6.713$ ve $p<0.05$, orta SED’de $F(3, 157)=11.059$ ve $p<0.05$, üst SED’de $F(3, 124)=9.142$ ve $p<0.05$; birinci sınıf güz dönemi için $F(1, 127)=5.089$ ve $p<0.05$, orta SED’de $F(2, 158)=15.012$ ve $p<0.05$, üst SED’de $F(1, 126)=10.511$ ve $p<0.05$). Her bir SED düzeyi için elde edilen regresyon katsayıları ve açıklayıcılık değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İndirgenmiş Modeller için SED Düzeyleri ve Dönemlere Göre Regresyon Sonuçları

Dönem	SED		Ham Katsayılar		Std. Katsayılar	t	R ²	Düzeltilmiş R ²
			B	S.H.	Beta			
Ana sınıfı Güz Dönemi	Alt	(Sabit)	0,088	0,038		2,308*	0.049	0.042
		Hece birleştirme	0,035	0,014	0,222	2,565*		
	Orta	(Sabit)	0,165	0,039		4,207**	0.075	0.063
		Uyak farkındalığı	0,033	0,016	0,165	2,147*		
		Son ses atma	0,057	0,022	0,199	2,579*		
		(Sabit)	0,171	0,043		3,970**		
Üst	İlk sese göre eşleme	0,051	0,018	0,240	2,798**	0.111	0.096	
	Cümle ayırma	0,031	0,014	0,190	2,210*			

Tablo 3. Devamı

Dönem	SED		Ham Katsayılar Std. Katsayılar			t	R ²	Düzeltilmiş R ²
			B	S.H.	Beta			
Ana sınıfı Bahar Dönemi	Alt	(Sabit)	0,066	0,045		1,460	0.050	0.043
		Hece birleştirme	0,038	0,015	0,224	2,591*		
	Orta	(Sabit)	0,083	0,043		1,911	0.174	0.159
		Hece birleştirme	0,028	0,012	0,177	2,399*		
		İlk ses atma	0,207	0,062	0,244	3,316**		
		İlk sese göre eşleme	0,045	0,016	0,211	2,819**		
		(Sabit)	0,134	0,053		2,503*		
	Üst	Hece birleştirme	0,043	0,015	0,229	2,798**	0.181	0.161
		İlk ses atma	0,042	0,021	0,193	1,991*		
Son ses atma		0,035	0,018	0,189	1,935*			
Birinci Sınıf Güz Dönemi	Alt	(Sabit)	0,151	0,023		6,618**	0.039	0.031
		İlk ses atma	0,054	0,024	0,196	2,256*		
	Orta	(Sabit)	-0,068	0,064		-1,058	0.160	0.149
		Hece birleştirme	0,062	0,016	0,276	3,741**		
		İlk sese göre eşleme	0,051	0,015	0,249	3,376**		
		(Sabit)	0,276	0,022		12,669**		
Üst	İlk ses atma	0,056	0,017	0,277	3,242**	0.077	0.070	

*p<0.05 **p<0.01

Bağımlı değişken: log_OKUMA

Tablo 3'te görüldüğü gibi, sesbilgisel farkındalık becerileri ana sınıfının güz döneminde üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların birinci sınıf okuma becerilerinin en yüksek olarak %11'ini açıklarken, ana sınıfının bahar döneminde orta ve üst sosyoekonomik düzeyde en yüksek olarak %17 ve %18'ini, birinci sınıfın güz döneminde ise orta sosyoekonomik düzeyde %16'sını açıklamaktadır.

Tartışma

Türkçe konuşan çocukların ana sınıfında ve birinci sınıfın güz döneminde ölçülen sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma becerilerini yordama düzeylerinin incelenmesi ve betimsel olarak karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar, farklı dönemlerde ölçülen sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma performansını en güçlü şekilde ana sınıfının bahar döneminde açıkladığını göstermiştir. Bununla birlikte, her bir dönemde okuma performansını yordayan sesbilgisel farkındalık becerileri incelendiğinde, bu becerilerin dönemlere göre farklılık gösterdiği ve ana sınıfının güz ve bahar döneminde "cümle ayırma" becerisinin, ana sınıfının bahar döneminde ve birinci sınıfın güz döneminde ise "heceleri birleştirme" becerisinin yordayıcılığının diğer becerilere kıyasla daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Denton, Hasbrouck, Weaver ve Riccio (2000) tarafından yapılan bir araştırmada hece farkındalığı becerilerinin düzenli fonetik yapıya sahip (phonetically regular) olan diller için güçlü bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir. Yapılan araştırmada, heceleri birleştirme becerisinin ana sınıfının ilk döneminden birinci sınıfın güz dönemine kadar yordayıcılığının görece süreklilik göstermesi hece farkındalığının erken edinilen becerilerden biri olduğunu ve Türkçe'nin hece yapısına ilişkin özelliklerin bu sonuç üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Wyse ve Goswami (2012) tarafından da, hecelerin algılanan birincil dilbilimsel birim olduğu ve sesbilgisel farkındalık gelişirken ilk gelişen becerilerin başında geldiği belirtilmiştir. Hece yapısının incelendiği çalışmalarda ise, Türkçede diğer birçok dile kıyasla daha az hece türü bulunduğu ve Türkçede yer alan hecelerin yaklaşık %98'inin Ü, ÜZ, ZÜ ve ZÜZ (Ü-ünlü, Z-ünsüz) biçimlerinden birine ait olduğu, bununla birlikte ZÜ biçimindeki hecelerin en sık kullanılan biçim olduğu belirtilmektedir. Demircan (2002) tarafından da Türkçede sözcük ve tümce içinde en çok kullanılan hece türlerinin ZÜ ile ZÜZ yapısında olanlar olduğu ifade edilmiştir. Yaygın olarak kullanılan hece türleri ünsüz kümeleri içermediğinden hecelerde yer alan sesbirimleri tanımak daha kolay olmakta, Türkçe sözcükleri hecelere ayırma işleminin İngilizce

ve benzer özellikteki dillere kıyasla daha kolay olduğu, Türkçenin yapısı itibarıyla hece farkındalığını da içeren birçok sesbilgisel farkındalık becerisinin daha erken kazanılabileceği öne sürülmektedir (Oktay ve Aktan, 2002). Durgunoğlu ve Öney (1999) tarafından Türkçe ve İngilizce konuşan ve anaokuluna devam eden çocuklar ile ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların sesbilgisel farkındalık gelişimlerini karşılaştırmak amacıyla yapılan bir çalışmada, sözcükleri hecelerine ayırma becerisi açısından Türkçe konuşan ve anaokuluna devam eden çocukların İngilizce konuşan ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocuklardan daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur. Elde edilen sonuç, Türkçede hece tipi sayısının sınırlı olması ve hecelerin çok belirgin olması ile açıklanmıştır. Acarlar, Ege ve Turan (2002) tarafından 3-8 yaş arası çocukların üstdil becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuş, Türkçe konuşan çocukların ortalama 3 yaştan itibaren bu beceriyi sergileyebildikleri belirtilmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar da, heceleri birleştirme becerisinin görece kolay bir beceri olarak erken dönemde kazanıldığına işaret etmekte ve birinci sınıfın güz döneminde formal okuma öğretimi sırasında önce sesbirimlerin, ardından hecelerin birbirine ulanması yoluyla sözcüklerin oluşturulmasına dayalı okuma yazma öğretimi yöntemiyle ilişkili olarak süreklilik gösterdiğini düşündürmektedir. Kullanılan yöntemin etkililiğine ilişkin çeşitli eleştiriler olmakla birlikte, yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar ilk okuma yazma öğretimi sırasında kullanılan öğretim yönteminin hece farkındalığı becerilerinin gelişimini desteklediğine işaret etmektedir.

Yapılan araştırmada, ana sınıfının güz ve bahar döneminde sergilenen ve cümleleri sözcüklerine ayırmayı gerektiren “cümle ayırma” becerisi de okuma becerilerini yordayan erken dönem değişkenleri arasında yer almaktadır. Cümle ayırma becerisinin ana sınıfının ilk döneminde sergilenerek gelecekteki okuma becerisini yordayan değişkenlerden biri olması, hece birleştirme becerisine kıyasla bu becerinin gelişimsel olarak daha erken kazanılan bir beceri olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte, cümle ayırma becerisinin yalnızca okul öncesi dönemdeki yordayıcılar arasında yer alması, bu becerinin görece erken kazanılan bir beceri olduğunu ve okuma ediniminden sonra yordayıcılığının ortadan kalktığını düşündürmektedir. Dolayısıyla sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma becerilerine ilişkin yordayıcılığına ilişkin sonuçlar bu becerilerin gelişimsel edinimine ilişkin bazı ipuçları da sunmaktadır.

Okuma becerilerini ana sınıfının güz döneminde yordayan değişkenler ile ana sınıfının bahar döneminde ve ilkokulun güz döneminde yordayan değişkenler farklılık göstermektedir. Erken dönemde kazanılan uyak farkındalığı becerileri ilerleyen dönemlerde yordayıcılığını kaybetmekte, ana sınıfının güz döneminde okuma becerisinin yordayıcısı olan “sözcüğün son sesini atma” becerisi, ana sınıfının bahar döneminde yerini “sözcüğün ilk sesini atma” becerisine bırakmaktadır. Yordayıcı becerilere ilişkin bu değişim gelişimsel olarak geç kazanılan becerilerin daha sonraki dönemlerde yordayıcı olduğunu düşündürmektedir. Nitekim son ses atma becerisine ilişkin orta sosyoekonomik düzeyde yer alan katılımcıların ortalamalarının ana sınıfının güz dönemine kıyasla bahar döneminde düşüş gösterdiği ancak, birinci sınıfın güz döneminde ana sınıfının her iki dönemine kıyasla oldukça yükseldiği dikkat çekmektedir. Bu durum son ses atma becerisinin okuma becerilerinin ediniminden etkilendiğini düşündürmekte, sesbilgisel farkındalık ve okuma becerileri arasındaki ilişkinin karşılıklılığına ilişkin önemli bir bulgu sunmaktadır. Sesbilgisel farkındalık ve okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda heceleme ve okuma becerilerine ilişkin deneyimin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığını gösterilmekte (Arrow ve McLachlan, 2014), müdahale çalışmalarından elde edilen sonuçlar da benzer bulgular ortaya koymaktadır (Bus ve van IJzendoorn, 1999).

Yapılan araştırmadan elde edilen bir diğer dikkat çekici sonuç da, “ilk sese göre eşleme” becerisinin her üç dönemde de okuma becerisinin yordayıcıları arasında yer almasıdır. Bu bulgu, ilk sese göre eşleme becerisinin gerek okuma becerisinin ediniminden önce, gerek okuma ediniminden sonra Türkçe konuşan çocuklar için gelişimsel olarak önemli bir beceri olduğuna işaret etmektedir.

Sosyoekonomik özelliklere göre sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma becerilerini yordama gücüne ilişkin bulgular incelendiğinde ise alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklarda okuma becerilerini yordayan ve gelişimsel olarak daha erken kazanılan bir beceri olan hece birleştirme değişkeninin ana sınıfının güz ve bahar döneminde değişmediği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte

ilkokulun güz döneminde okuma becerilerini yordayan sesbilgisel farkındalık becerileri incelendiğinde ise alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklarda okuma becerilerini yordayan değişkenlerin aynı olduğu (sözcüğün ilk sesini atma) görülmektedir. Alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklarda okuma becerilerine ilişkin yordayıcılardaki bu değişim, temelde sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin gelişimsel ilerlemeyi düşündürmekte, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini destekleyici uygulamaların önemine ve gerekliliğine işaret etmektedir. Alanyazında da özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklarda yapılan erken okuryazarlık uygulamalarının önemli gelişimsel kazanımlar sağladığını ve alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklardaki ilerlemenin diğer sosyoekonomik düzeydeki çocuklara kıyasla daha fazla olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır (örn; McLachlan ve Arrow, 2014). Bununla birlikte, Ziegler ve Goswami (2005) tarafından, gelişim sürecinde artan sözcük dağarcığı kapasitesinin farklı sesbilgisel beceriler ile ilişkili olabileceği belirtilmiş ve gelişimin erken dönemlerinde heceler gibi büyük parçaların fark edildiği öne sürülerek bu durum, Psikolinguistik Tanecik Büyüklüğü Teorisi (*Psycholinguistic Grain Size Theory*) ile açıklanmıştır. Bu teoriye göre, daha fazla sözcük dağarcığı ögesi edinildiğinde, benzer seslerden oluşan sözcüklerin sayısı artar ve bu sesbilgisel benzerlik hece ve uyak düzeyinde daha büyük birimlerin ortaya çıkarılması için gelişimsel bir güç görevi görür. Dolayısıyla sesbilgisel farkındalığın yanı sıra okumanın edinimi sırasında da daha geniş/büyük birimlerden, daha dar/küçük birimlere doğru bir gelişim gözlenir ve en son gelişen birim sesbirim düzeyindedir (Bilvashree vd., 2010; Gottardo, Pasquarella, Chen ve Ramirez, 2016; Ziegler ve Goswami, 2005). Goswami (2010), sesbilgisel farkındalık becerilerinin hece ve uyak düzeyindeki farkındalık boyutlarında yazı sistemi açısından şeffaf dillerin opak ortografiye sahip olan dillere kıyasla daha avantajlı olduklarını, bu becerilerin edinim yaşlarının farklılık gösterebileceğini, ancak sesbirim düzeyindeki farkındalık becerilerinin yapısal açıdan farklılık gösterecekler de hemen hemen bütün dillerde en son edinilen sesbilgisel farkındalık becerisi olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, yapılan araştırmada, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların okuma becerilerini yordayan değişkenlerdeki zaman içindeki değişim, okul öncesi eğitim programı aracılığıyla nitelikli uyarıların sunulması ve böylece genel olarak sözcük dağarcığında yaşanan artışın sesbilgisel farkındalık becerilerine ve okuma sürecine yansması ile açıklanabilir. Alanyazında sesbilgisel farkındalık gelişiminin, okul öncesi dönemde anne baba ve diğer yetişkinlerle gerçekleşen sözel etkileşimler sonucu gelişen diğer sözel dil becerilerine ilişkin yeterlikler ile iç içe olduğu belirtilmiştir (Buckingham vd., 2014; Snow vd., 1998). Diğer taraftan, sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini inceleyen araştırmacılar, yaşla birlikte sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha stabil hale geldiğini de belirtmişlerdir (Lonigan, Burgess, Anthony ve Barker, 1998). Dolayısıyla, okuma becerisini yordayan okul öncesi döneme ait sesbilgisel farkındalık becerilerinin farklı sosyoekonomik düzeylerdeki çocuklarda zamanla benzerlik göstermesi, kronolojik yaşın etkisini de düşündürmektedir.

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma becerilerini okul öncesi dönemdeki yordama gücü genel olarak göz önünde bulundurulduğunda, orta ve üst sosyoekonomik düzeylerdeki çocuklar açısından yordayıcılıkların alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara kıyasla yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, bütün sosyoekonomik düzeylerde okuma becerilerini daha güçlü yordayan başka değişkenlerin varlığına işaret etmekle birlikte, özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara ev ortamında sağlanan okuryazarlık deneyimlerinin ve/veya aile okuryazarlığının okuma becerileri üzerindeki potansiyel etkisini düşündürmektedir. Yapılan birçok araştırmada özellikle sosyoekonomik yetersizliklerden etkilenmiş ailelerde çocukların yazılı materyallere ulaşmalarının sınırlı olduğu, uyaklı sözcük oyunlarının, harfler ile oynanan oyunların ve birlikte kitap okuma etkinliklerinin daha nadir gerçekleştiği (Senechal, 2006) ve ev ortamı ve aileye ilişkin okuryazarlık deneyimlerinin aracı değişken olarak okuma becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Inoue, Georgiou, Parrila ve Kirby, 2018; Mol ve Bus, 2011). Türkiye’de yeni yeni gelişmekte olan bir alan olan erken okuryazarlığa ilişkin ailelerin farkındalıklarının oldukça zayıf olduğu düşünüldüğünde, alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklar ile üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların okuma becerilerini yordayan değişkenlerin ana sınıfında farklılaşırken, ilkokul birinci sınıfta aynı olması, aileler tarafından sağlanan deneyimlerden çok, okul öncesi eğitimin ve uygulanan programın kazanım ve göstergeleri arasında yer alan erken okuryazarlık odaklı çalışmaların katkısını düşündürmektedir. Ne var ki, bu öngörünün doğrulanabilmesi için aileler tarafından ev ortamında sunulan erken okuryazarlık deneyimlerinin ve okul öncesi eğitim programının okuma sürecine olası katkılarının karşılaştırılarak incelendiği çalışmalara gereksinim vardır.

Yapılan araştırmada dikkat çeken bir diğer sonuç, sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin performansın okumayı yordama gücünün her sosyoekonomik düzeyde genel olarak düşük olmasıdır. Ayrıca, ana sınıfının ikinci döneminde diğer dönemlere kıyasla daha yüksek olan yordama gücü, birinci sınıfın güz döneminde bütün sosyoekonomik düzeylerde düşüş göstermektedir. Bu sonuç, çocukların birinci sınıfa başlamaları ile birlikte, bu araştırma kapsamında değerlendirilen sesbilgisel farkındalık becerileri dışındaki becerilerin yordayıcı olabileceğini düşündürmektedir. Alanyazında da özellikle sözcük dağarcığı (Duff ve Clarke, 2011), harf bilgisi (McLachlan ve Arrow, 2014) ve sesbirim manipülasyonunu gerektiren sesbirim farkındalığı becerileri (Carson, 2017; Ehri vd., 2001) gibi becerilerin okuma becerilerinin görece güçlü yordayıcıları arasında olduğunu ve bu becerilerden bazılarının okuma süreci ile etkileşim halinde olduğunu öne süren araştırmalar yer almaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bütün olarak ele alındığında, farklı sosyoekonomik özelliklere sahip okul öncesi dönem çocuklarının ana sınıfının her iki döneminde ve birinci sınıfın güz döneminde ölçülen sesbilgisel farkındalık becerilerinin yine birinci sınıfın güz dönemindeki okuma becerilerini, bir başka deyişle okumayı öğrenme sürecindeki performanslarını yordayan değişkenler arasında yer aldığı söylenebilir. Bununla birlikte analiz sonuçları, sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma becerilerini yordama gücünün genel olarak ana sınıfının bahar döneminde, diğer dönemlere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Elde edilen bu sonuç, gelecekte okul öncesi dönemde yapılacak sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin değerlendirmelere de ışık tutabilecek niteliktedir. Ne var ki, sesbilgisel farkındalık becerilerinin gerek sosyoekonomik düzeyden bağımsız olarak, gerek farklı sosyoekonomik özellikler bağlamında okumayı yordama gücünün alanyazında yer alan ve Türkçe dışındaki dillerde yapılmış olan çalışmaların sonuçlarına kıyasla daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, yukarıda da değinildiği üzere, Türkçe'nin şeffaf yazı sistemine ilişkin özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi, okuma becerileri üzerinde etkili olabilecek aile okuryazarlığı, ev ortamında sağlanan okuryazarlık deneyimleri, değerlendirilen sesbilgisel farkındalık becerilerinin çeşitliliği ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim programının sesbilgisel farkındalığın geliştirilmesine yönelik sınırlı içeriği gibi bu araştırma kapsamında ele alınmayan değişkenlerden de kaynaklanabilir. Bu bağlamda, özellikle ev ortamında sağlanan erken okuryazarlığı destekleyici uyarıların niteliği ve anne babanın erken okuryazarlık deneyimlerini destekleyici bir yaklaşıma sahip olup olmamaları gibi ev ortamı ve/veya aileye bağlı diğer değişkenlerin okuma edinimine olası katkılarının incelendiği araştırmalara gereksinim vardır. Ayrıca, bu araştırma kapsamında değerlendirilen sesbilgisel farkındalık becerilerinin içeriğinin de bir sınırlılık olarak ele alınması gerektiği ve elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle harf bilgisi ve sesbirim farkındalığı becerilerine ilişkin işlemlerin yer aldığı değerlendirme sonuçlarının okuma becerileri üzerindeki olası etkilerinin belirlenmesinin alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak, Türkiye'de 2013 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programı ile okul öncesi dönemde daha geniş bir yer bulan erken okuryazarlık becerilerine ilişkin kazanım ve göstergeler incelendiğinde, bu becerilerin yalnızca söylenen sözcükle uyaklı sözcük söyleme, sözcüklerin başlangıç ve son seslerini söyleme ve aynı sesle başlayan ve biten sözcük bulma becerilerini içerdiği görülmektedir. Ne var ki, araştırmadan elde edilen sonuçlar ana sınıflarında okul öncesi eğitim programında yer alan bu kazanım ve göstergeler bağlamında uygulama yapmakla ilgili güçlüklerin olabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, özellikle erken okuryazarlık becerilerini destekleyici uygulamaların niteliğini artırıcı ve öğretmenlerin sistematik öğretim yaklaşımları kullanarak erken okuryazarlık becerilerini destekleyici stratejileri uygulamalarına yardımcı olabilecek düzenlemelerin yapılması önem taşımaktadır. Bununla birlikte, mevcut okul öncesi eğitim programında yer alan sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin kazanım (Dil Gelişimi, Kazanım no:9) ve göstergelerin gözden geçirilmesi ve alanyazındaki güncel araştırmaların sonuçları ile örtüşen, harf bilgisi ve sesbirim manipülasyonunu (sesbirimleri birleştirme ve ayırma ve silme becerileri gibi) gerektiren becerileri kapsayacak düzenlemelerin yapılmasının okuma becerilerine katkısının daha fazla olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemden okuma sürecine uzanan, konuyla ilgili boylamsal çalışmaların yapılması sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha kapsamlı değerlendirilmesine ve okuma sürecine olası katkılarının daha gerçekçi ele alınmasına olanak tanıyacaktır.

Teşekkür

Bu alışma 215K027 nolu proje kapsamında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu tarafından desteklenmiştir.

Kaynakça

- Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Allison, P. D. (2002). *Missing data*. California: Sage Publication, Inc.
- Allington, R. L. (1984). Content coverage and contextual reading in reading groups. *Journal of Reading Behavior*, 16(2), 85-96.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Arrow, A. W. ve McLachlan, C. J. (2014). The development of phonological awareness and letter knowledge in young New Zealand children. *Speech, Language and Hearing*, 17(1), 49-57.
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-413.
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169.
- Bilvashree, C., Akshatha, S., Deepthi, M. ve Narasimhan, S. V. (2010). Does socio economic status influence phonological awareness skills?. *Journal of the All India Institute of Speech and Hearing*, 29(1), 37-46.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S. ve Purcell, L. (1986). Poor readers: Teach, don't label. U. Neisser (Ed.), *The school achievement of minority children: New perspectives* içinde (s. 105-143). Illinois: University of Illinois Press.
- Bryant, P. E., MaeLean, M., Bradley, L. ve Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 26(3), 429-438.
- Buckingham, J., Beaman, R. ve Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: The early years. *Educational Review*, 66(4), 428-446.
- Bus, A. G. ve van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403-414.
- Carson, K. L. (2017). Reliability and predictive validity of preschool web-based phonological awareness assessment for identifying school-aged reading difficulty. *Communication Disorders Quarterly*, 39(1), 259-269.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. ve Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), 38-50.
- Chung, K. K., Liu, H., McBride, C., Wong, A. M. Y. ve Lo, J. C. (2017). How socioeconomic status, executive functioning and verbal interactions contribute to early academic achievement in Chinese children. *Educational Psychology*, 37(4), 402-420.
- Demircan, Ö. (2002). *Türkçenin sesdizimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Denton, C. A., Hasbrouck, J. E., Weaver, L. R. ve Riccio, C. A. (2000). What do we know about phonological awareness in Spanish?. *Reading Psychology*, 21(4), 335-352.
- Duff, F. J. ve Clarke, P. J. (2011). Practitioner review: Reading disorders: What are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 3-12.
- Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11(4), 281-299.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. ... ve Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.

- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Ergül, C. ve Demir, E. (2017). *SED indeks ebeveyn bilgi formu*. Yayımlanmamış proje raporu.
- Ergül, C., Ökcün-Akçamuş, M., Akoğlu, G., Kılıç-Tülü, B. ve Demir, E. (2018). *Okuma yazma değerlendirme bataryası*. Ankara.
- Furnes, B. ve Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia*, 16(2), 119-142.
- Gillon, G. T. (2018). *Phonological awareness, from research to practice* (2. bs.). New York, NY: Guilford.
- Goswami, U. (2010). A psycholinguistic grain size view of reading acquisition across languages. N. Brunswick, S. McDougall ve P. Mornay Davies (Ed.), *Reading and dyslexia in different orthographies* içinde (s. 41-60). United Kingdom: Psychology Press.
- Gottardo, A., Pasquarella, A., Chen, X. ve Ramirez, G. (2016). The impact of language on the relationships between phonological awareness and word reading in different orthographies: A test of the psycholinguistic grain size theory in bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 37(5), 1083-1115.
- Grimm, R. P., Solari, E. J., McIntyre, N. S. ve Denton, C. A. (2018). Early reading skill profiles in typically developing and at-risk first grade readers to inform targeted early reading instruction. *Journal of School Psychology*, 69, 111-126.
- Hogan, T. P., Catts, H. W. ve Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 285-293.
- Hudson, M. E. ve Test, D. W. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 34-45.
- Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R. ve Kirby, J. R. (2018). Examining an extended home literacy model: the mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 22(4), 273-288.
- Jesson, R. ve Limbrick, L. (2014). Can gains from early literacy interventions be sustained? The case of reading recovery. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 102-117.
- Justice, L., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A. ve Welsch, J. (2005). Descriptive-developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology*, 26(1), 1-25.
- Justice, L., Logan, J., Kaderavek, J., Schmitt, M. B., Tompkins, V. ve Bartlett, C. (2015). Empirically based profiles of the early literacy skills of children with language impairment in early childhood special education. *Journal of Learning Disabilities*, 48(5), 482-494.
- Kaderavek, J. N. (2011). *Language disorders in children: Fundamental concepts of assessment and intervention*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Kaderavek, J. N. ve Justice, L. M. (2004). Embedded-Explicit Emergent Literacy Intervention II. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 35(3), 212. doi:10.1044/0161-1461(2004/021)
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Ana sınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Lohndorf, R. T., Vermeer, H. J., Carcamo, R. A. ve Mesman, J. (2018). Preschoolers' vocabulary acquisition in Chile: the roles of socioeconomic status and quality of home environment. *Journal of Child Language*, 45(3), 559-580.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. ve Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613.

- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L. ve Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2-to 5-year-old children. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 294.
- Lundberg, I., Larsman, P. ve Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing, 25*(2), 305-320.
- McCardle, P., Scarborough, H. S. ve Catts. H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*(4), 230-239.
- McDowell, K. D., Lonigan, C. J. ve Goldstein, H. (2007). Relations among socioeconomic status, age, and predictors of phonological awareness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(4), 1079-1092.
- McLachlan, C. ve Arrow, A. (2014). Promoting alphabet knowledge and phonological awareness in low socioeconomic child care settings: A quasi-experimental study in five New Zealand centers. *Reading and Writing, 27*(5), 819-839.
- Mol, S. E. ve Bus A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267-296.
- Noble, K. G., Farah, M. J. ve McCandliss, B. D. (2006). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading. *Cognitive Development, 21*(3), 349-368.
- OECD. (2018). *PISA 2018 stimulus submission guidelines: Reading literacy*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-Stimulus- adresinden erişildi>.
- Oka, E. ve Paris, S. (1986). Patterns of motivation and reading skills in underachieving children. *Handbook of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities, 2*, 220-237.
- Oktay, A. ve Aktan, E. (2002). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition in Turkish and English. *International Journal of Early Years Education, 10*(1), 37-48.
- Öney, B. ve Durgunoğlu, A. Y. (1997). Learning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics, 18*(1), 1-15.
- Parrila, R., Kirby, J. R. ve McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development?. *Scientific Studies of Reading, 8*(1), 3-26.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading, 33*(4), 335-355.
- Raz, I. S. ve Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology, 8*(3), 209-225.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*(1), 59-87.
- Senechal, M. ve LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460.
- Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (Ed.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Stanovich, K. E. (2017). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education, 189*(1-2), 23-55.
- Sulzby, E. ve Teale, W. (1991). Emergent literacy. R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal ve P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research içinde* (2. cilt, s. 727-757). New York: Longman.

- Şirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417-453.
- Tainturier, M. J., Roberts, J. ve Charles Leek, E. (2011). Do reading processes differ in transparent versus opaque orthographies? A study of acquired dyslexia in Welsh/English bilinguals. *Cognitive Neuropsychology, 28*(8), 546-563.
- Taylor, L. C., Clayton, J. D. ve Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology, 8*(3), 163-178.
- Vaessen, A., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Faisca, L., Reis, A. ... ve Blomert, L. (2010). Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 827.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R. ... ve Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology, 33*(3), 468-479.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. S. Neuman ve D. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* içinde (s. 11-30). New York: Guilford.
- Wyse, D. ve Goswami, U. (2012). Early reading development. J. Larson ve J. C. Marsh (Ed.), *The sage handbook of early childhood literacy* içinde (s. 379-394). London: Sage Pub.
- Ziegler, J. C. ve Goswami, U. C. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 131*(1), 3-29.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faisca, R. ... ve Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science, 21*(4), 551-559.