



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 4, Sayfa No: 711-735

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.589613

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 09.07.19

Kabul Tarihi: 01.04.20

Erken Görünüm: 20.07.20

Anne Eğitim Düzeyi, Sözcük Bilgisi ve Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinde Bir Risk Faktörü mü?*

Cevriye Ergül ^{ID**}
Ankara Üniversitesi

Ergül Demir ^{ID****}
Ankara Üniversitesi

Meral Çilem Ökcün-Akçamuş ^{ID*****}
Ankara Üniversitesi

Burcu Kılıç Tülü ^{ID***}
Ankara Üniversitesi

Gözde Akoğlu ^{ID*****}
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

Zeynep Bahap Kudret ^{ID*****}
Ankara Üniversitesi

Öz

Araştırmada, anasınıfına devam eden ve düşük anne eğitim düzeyine sahip çocukların sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel profillerinin daha üst anne eğitim düzeyine sahip çocuklarla karşılaştırılabilir olarak incelenmiştir. Çocuklar anasının güz, bahar ve birinci sınıfın güz döneminde değerlendirilmiştir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmaya tipik gelişen ve anadili Türkçe olan 531 çocuk katılmıştır. Çocukların sözcük bilgileri Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi, sesbilgisel farkındalık becerileri ise Erken Okuryazarlık Testinin Sesbilgisel Farkındalık alt alanı ile değerlendirilmiştir. Tekrarlı ölçümler varyans analizi sonucunda anne eğitim düzeyleri farklı olan çocukların sözcük bilgileri ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin üç dönem için benzer oranda değişim gösterdiği belirlenmiştir. Anneleri ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan çocuklar sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde anneleri lisans ve lisansüstü mezunu olan çocuklara göre daha düşük performans göstermişlerdir. Sonuçlar bu becerilerde düşük performans göstererek anasınıfına başlayan çocukların ilerleyen dönemlerde de düşük performans göstermeye devam ettiklerini ve bu açıdan risk grubunda değerlendirilebileceklerini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, gelişimsel profil, anne eğitim düzeyi, risk grubu.

Önerilen Atıf Şekli

Ergül, C., Kılıç-Tülü, B., Demir, E., Akoğlu, G., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., & Bahap-Kudret, Z. (2020). Anne eğitim düzeyi, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde bir risk faktörü mü? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 711-735. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.589613

*Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir (Proje No: 215K027).

**Prof. Dr., E-posta: cergul@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6793-6469>

****Sorumlu Yazar:* Öğr. Gör. Dr., E-posta: tulu@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9623-8392>

****Doç. Dr., E-posta: erguldemir@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3708-8013>

*****Doç. Dr., E-posta: gozde.akoglu@ikcu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3685-4310>

*****Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: okcun@ankara.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-3297-9711>

*****Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: zkudret@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5192-0892>

Okuma yazma, tüm akademik alanların ve bilgiye erişmenin temelini oluşturmaktadır. Çocuklar okuma yazma becerilerini edinmeden önce okuma yazmaya temel olacak bazı beceriler kazanırlar. Okul öncesi dönemde çocukların okuma yazmaya ilişkin kazandıkları bu beceriler erken okuryazarlık becerileri olarak ifade edilmektedir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri sözel dil becerilerini, harf bilgisini, yazı farkındalığını ve sesbilgisel farkındalık becerilerini kapsamaktadır (Aarnoutse, Leeuwe, & Verhoeven, 2005; Elliott & Olliff, 2008; Whitehurst & Lonigan, 1998). Boylamsal çalışmalar erken okuryazarlık becerilerinin ilerideki okuma başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Aram, 2005; Dickinson & McCabe, 2001; Sugatte, Schaughency, McAnally, & Reese, 2018). Erken okuryazarlık becerilerini kazanmış olan çocuklar okuma yazma becerilerinin ediniminde de daha başarılı olmaktadır (Aram, 2005; Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 2001). Benzer şekilde, bu becerilere sahip olmadan okula başlayan çocuklar ise okuma yazmayı öğrenirken güçlük yaşamakta ve çoğunlukla tüm okul yaşamları boyunca akranlarının gerisinde bir performans göstermektedirler (Martins, Mesquita, & Ehri, 2011; Pullen & Justice, 2003).

Erken okuryazarlık becerileri, anlamla ilgili beceriler ve kod ile ilgili beceriler olarak ikiye ayrılmaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998; 2001). Anlamla ilgili beceriler; alıcı, ifade edici sözel dil ve sözcük bilgisi olarak sınıflandırılmakta ve çocukların okuduğunu anlama performanslarının temelini oluşturmaktadır (Greene & Lynch-Brown, 2002; Nathan, Stackhouse, Goulandris, & Snowling, 2004; Roth, Speece, & Cooper 2002). Sözcük bilgisi yüksek olan, sözel dili iyi anlayan ve kullanan çocuklar okuduklarını daha kolay anlayabilmekte bu da okuma performanslarına yansımaktadır (Bishop & Adams, 1990; Cunningham & Stanovich, 1997; Tunmer & Chapman, 2012). Sözcük bilgisi yüksek olan çocukların aynı zamanda, sözcük çözümleme ve akıcı okuma becerilerinde, sözcük bilgisi düşük olan çocuklara göre daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Metsala, 1999). Sözcüğü çözümleme ve tanımda pratikleşen çocuklar ise okurken çok fazla çaba harcamadan bilişsel kaynaklarını okuduğunu anlama süreçlerine yönlendirmektedirler (Neuman & Dickinson, 2001).

Erken okuryazarlık becerileri kapsamındaki kod ile ilgili beceriler ise yazı farkındalığı, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık olarak sınıflandırılmakta ve bu becerilerin okuma başarısı ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Cabell, Justice, Logan, & Konold, 2013; Roth vd., 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). Bu becerilerden biri olan ve sözcüklerin sesbilgisel organizasyonunu, alfabetik ilkeye dayalı harf-ses ilişkilerini anlama, sesleri ayırt edebilme becerilerini kapsayan sesbilgisel farkındalık (Babayiğit & Stainthorp, 2010; Wright & Jacobs, 2003), çocukların birinci sınıftaki okuma yazma başarısının en iyi yordayıcılarından biridir (Gellert & Elbro, 2017; Nathan vd., 2004; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004). Sesbilgisel farkındalık becerilerini yeterince geliştirememiş çocukların okumayı öğrenmede zorlandıkları ve okumada iyi bir başlangıç yapamamış olmaları nedeniyle de gelecekte zayıf okuyucu olmaya devam ettikleri ifade edilmektedir (Dickinson & Tabors, 2001; Juel, 1988; Stanovich, 1986).

Okumaya ilişkin güçlükler kısa dönemde akademik başarısızlığa, uzun dönemde ise yaşamda başarısızlığa dönüşebilmektedir (Babayiğit & Sainthorp, 2010; Dickinson & McCabe, 2001). Yaşanan başarısızlıklar aynı zamanda ülkelerin ekonomisi ve kalkınması açısından da kritik düzeyde önemlidir. Dolayısıyla bu durumun altında yatan risk faktörlerinin daha ayrıntılı incelenmesi, okumaya yönelik erken müdahale programlarının hazırlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde düşük anne eğitim düzeyinin okuma başarısına temel oluşturan sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminde önemli risk faktörlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Cadime, Silva, Ribeiro, & Viana, 2018; Delgado, Vagi, & Scott, 2005).

Sözcük Bilgisi ve Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyi ile İlişkisi

Okuma başarısının en güçlü yordayıcılarından sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerindeki bireysel farklılıklar, erken çocukluk döneminden itibaren gözlenebilmektedir (Altun, 2019; Altun, Tantekin-Erden, & Snow, 2018; Entwisle & Alexander, 1993; Koçak, Ergin, & Yalçın, 2014). Bu becerilerdeki bireysel farklılıklara neden olan en önemli faktörlerden biri ailenin sosyoekonomik özellikleridir (Rowe, Denmark, Harden, & Stapleton, 2016). Ebeveynlerin eğitim düzeyi, çalışma durumu, gelir düzeyi ve ev olanakları gibi

sosyoekonomik özellikler çocukların bu becerilerde gösterdikleri performansta önemli rol oynamaktadır (Carroll, Maughan, Goodman, & Meltzer, 2005; Dodge, Petit, & Bates, 1994; Duncan, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1994; Duncan & Magnuson, 2012; Gorges & Elliot, 1995; Griffin & Morrison, 1997; Koçak vd., 2014; Peng & Wright, 1994; Smith & Dixon, 1995). Yüksek sosyoekonomik düzeyin (SED) çocukların bu becerilerinin gelişimine katkı sağladığı pek çok araştırmada gösterilmiştir (Campbell vd., 2003; Hoff, 2003b). Özellikle alıcı-ifade edici dil gelişimi, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık gibi erken çocukluktan itibaren gelişen becerilerin çocuklukların ev ortamı ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Clarke-Stewart & Beck, 1999; Korat, 2009). Neumann (2016) tarafından yapılmış bir çalışmada, düşük SED'den gelen ailelerin çocuklarının sözel dil becerilerinde ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde yüksek SED'den gelen ailelerin çocuklarına göre daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Sosyoekonomik faktörlerden pek çoğu bu becerilerle ilişkili olmakla birlikte, ebeveynlerin eğitim düzeyi bu becerilerin gelişiminde etkili olan en önemli faktörlerdendir (Delgado vd., 2005; Stanton-Chapman, Chapman, Bainbridge, & Scott, 2002).

Özellikle anne eğitim düzeyinin çocuğun yakın ve uzak sosyal çevresinin düzenlenmesinde etkili olması nedeniyle (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Cook & Kilmer, 2010; Dollaghan vd., 1999; McLanahan, 2004; Weisner, 2008), sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminde de etkili olduğu bilinmektedir (Farver, Xhu, Epe, & Lonigan, 2006; Kluczniok, Lehl, Kuger, & Rossbach, 2013; Korat, 2009; Leseman & DeJong, 1998; McLoy, 1998; Umek, Podlesek, & Fekonja, 2005). Eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarının sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarına göre daha başarısız oldukları görülmektedir (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003a; Hoff-Ginsberg, 1998; Pan, Rowe, Singer & Snow, 2005). Nitekim Altun (2019) farklı SED'lerden gelen çocukların sözcük bilgilerini incelediği çalışmasında anne eğitim düzeyi düşük olan çocukların bu becerilerde anne eğitim düzeyleri yüksek olan akranlarından daha düşük performans gösterdiklerini bulmuştur. Çalışmalar annenin eğitim düzeyi arttıkça, annelerin çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeylerinin de arttığını, bunun sayesinde çocukları ile daha olumlu etkileşim kurabildiklerini ve bu etkileşimlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerinin olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Christian, Morrison, & Bryant, 1998; Umek vd., 2005). Eğitim düzeyi yüksek anneler eğitim düzeyi düşük olan annelere göre çocukları için daha fazla öğrenme fırsatı sağlamak ve çocuğa zengin öğrenme çevresi sağlamak için daha fazla çevresel düzenleme yapmaktadır (Hoff, 2003a). Aynı zamanda eğitim düzeyi yüksek annelerin, çocuklarıyla daha uzun süre konuştukları, çocuklarının daha fazla konuşmasını sağladıkları ve bu annelerin çocuklarının iletişimsel davranışlarına yönelik yanıtlayıcılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Farran & Ramey, 1980; Hoff, 2003a; Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995). Bunun yanı sıra anne eğitim düzeyi yüksek olan çocukların okul öncesi eğitime devam etme oranlarının da yüksek olması nedeniyle sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirme fırsatları da artmaktadır (Esaspehlivan, 2006).

Sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik yapılan araştırmalarda okuma başarısı ile yakın ilişkisi nedeniyle bu becerilerle ilişkili değişkenlerin belirlenmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Türkçe konuşan çocuklarda SED ve anne eğitim düzeyi temelinde çocukların erken okuryazarlık becerilerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Altun, 2016; Altun vd., 2018; Erdoğan, Şimşek-Bekir, & Erdoğan-Aras, 2005; Karaman, 2006; Taner & Başat, 2005). Bu çalışmaların pek çoğunda çocukların sözcük bilgilerinin farklı değişkenler (Örneğin; SED, okula devam süresi, anne-baba eğitim düzeyi vb.) açısından incelendiği görülmektedir. Çalışmaların bazılarında anne eğitim düzeyi çocukların sözcük bilgileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmazken (Erdoğan vd., 2005; Koçak vd., 2014; Taner-Derman, 2017) bazılarında anne eğitim düzeyi temelinde çocukların bu becerilerinin farklılaştığı görülmüştür (Altun, 2019). Örneğin, normal gelişim gösteren 143 çocuğun yer aldığı Altun'un (2019) çalışmasında ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerindeki performanslarının da arttığı belirlenmiştir. Bir başka çalışmada ise 168 çocuğun sözcük bilgisi ve erken okuryazarlık becerileri güz ve bahar dönemi olmak üzere iki dönemde boylamsal olarak değerlendirilmiş ve anne eğitim düzeyi düşük olan çocukların bu becerilerdeki düşük performansının ilerleyen dönemlerde de devam ettiği ve bu nedenle akranlarına göre dezavantajlı konumda oldukları vurgulanmıştır (Altun vd., 2018). Buna karşın, anne eğitim düzeyi temelinde daha büyük örneklem gruplarında çocukların sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel profillerinin birinci sınıfı da içerecek şekilde incelendiği bir

çalışmaya rastlanmamıştır. Bu amaçla araştırmada farklı anne eğitim düzeyine sahip çocukların sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel profilleri ve düşük anne eğitim düzeyine sahip olmaları nedeniyle risk grubunda değerlendirilen çocukların gelişim sürecinde diğerlerinden hangi becerilerde ve ne düzeyde farklılaştığı incelenmiştir. Bu kapsamda anasınıfına devam eden çocuklar anasınıfı güz ve bahar dönemleri ile birinci sınıfın güz döneminde boylamsal olarak değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular ile aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Çocukların alıcı dil sözcük bilgilerinin gelişimsel profilleri anne eğitim düzeyi temelinde farklılaşmakta mıdır?
2. Çocukların ifade edici dil sözcük bilgilerinin gelişimsel profilleri anne eğitim düzeyi temelinde farklılaşmakta mıdır?
3. Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel profilleri anne eğitim düzeyleri temelinde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Farklı anne eğitim düzeyine sahip olan çocukların sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel profillerini boylamsal olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel ve örnek olay olarak ikiye ayrılan tarama modelleri, bir konu ya da olaya ilişkin var olan durumun özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Karasar, 2009). Var olan bir durum ya da olayı etkileyen iki ya da daha çok sayıdaki değişkeni ya da bu değişkenlerin birbirine etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmalara ilişkisel tarama (nedensel karşılaştırma) araştırmaları denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012; Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmaya Ankara ilinin yedi merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı (devlet ve özel) bağımsız anaokulları ile ilkokulların anasınıflarında öğrenim gören 540 çocuk ($\bar{X} = 62.27$ ay, $SS = 3.90$) katılmıştır. Ancak araştırmaya anne eğitim düzeyi bilgisi alınabilen 484 çocuk ile devam edilmiştir. Araştırmanın örnekleminin oluşturulmasında öncelikle olasılıklı örnekleme türlerinden olan tabakalı örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu bağlamda öncelikle merkez ilçelerde bulunan okullar buldukları ilçe ve semtin genel olarak yansıttığı SED özelliklerine göre alt, orta ve üst sosyoekonomik düzey olarak gruplanmıştır. Ardından her tabakadan (alt-orta-üst) 15 okul olmak üzere toplam 45 okul basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Belirlenen okulların yöneticileriyle iletişim kurularak okullarının sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin teyit edici bilgi alınmıştır. Her okuldan iki sınıf, her sınıftan ise 6 çocuk seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Çalışmadaki kız-erkek çocuk sayısının eşit olmasına dikkat edilmiştir.

Çalışmaya katılacak çocuklar öğretmenleri tarafından normal gelişim gösterdiği bildirilen, herhangi bir yetersizlik tanısı almamış, anadili Türkçe olan 54-66 ay arası çocuklar arasından belirlenmiştir. Analizler eğitim düzeyi bilgisi alınabilen 484 anne ve çocuğundan elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Annelerin eğitim düzeyleri 5 grupta sınıflandırılmıştır. Tablo 1'de katılımcıların cinsiyet ve anne eğitim düzeyine ilişkin özellikleri özetlenmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Özellikleri

Anne Eğitim Düzeyi	Cinsiyet	n	%
Bir okuldan mezun olmayan/İlkokul mezunu	Kız	37	57.81
	Erkek	27	42.19
Ortaokul/Çıracılık okulu mezunu	Kız	55	55.55
	Erkek	44	44.44
Lise mezunu	Kız	72	44.44
	Erkek	90	55.55
Açıköğretim/Önlisans/Lisans mezunu	Kız	61	52.14
	Erkek	56	47.86
Lisansüstü	Kız	21	12.1
	Erkek	21	12.1

Tablo 1'e göre, birinci grupta herhangi bir okuldan mezun olmayan ya da ilkokul mezunu olan 64 anne (%13.2) yer alırken, ikinci grupta ortaokul ya da iki yıllık çıracılık okulundan mezun 99 anne (%20.5) yer almaktadır. Üçüncü grupta lise mezunu 162 anne (%33.5); dördüncü grupta açık öğretim, ön lisans ve dört yıllık lisans mezunu 117 anne (%24.2); beşinci grupta ise yüksek lisans ve doktora mezunu 42 anne (%8.7) yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ; Güven & Kazak-Berument, 2010). Araştırmaya katılan çocukların sözcük bilgilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Test Türkçe konuşan 2-12 yaş arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Alıcı ve ifade edici dil olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Testin alıcı dil alt testinde toplam 104 madde bulunmakta ve çocuklardan dört resim arasından söylenilen sözcüğün resmini göstermesi istenmektedir. İfade edici dil alt testinde ise toplam 80 madde bulunmakta ve çocuklardan kendilerine gösterilen resmi isimlendirmeleri istenmektedir. Doğru yanıtlanan her bir madde 1 puan olarak puanlanmaktadır. Bu doğrultuda her bir alt test için ham puanlar elde edilmekte ve elde edilen ham puanlar standart puana dönüştürülmektedir. Alıcı Dil Kelime Alt Testi'ne ilişkin test-tekrar test güvenilirliği .97; yarıya bölme (split-half) güvenilirlik değeri .99; ve iç tutarlılık katsayısı .99'dur. Bu alt alana ilişkin geçerlik verilerine bakıldığında, WISC-R sözel puanı ile korelasyonunun .45 ($p = .000$) ve AGTE T puanı ile korelasyonunun ise .48 ($p = .000$) olduğu belirlenmiştir. İfade Edici Dil Kelime Alt Testi'ne ilişkin test-tekrar test güvenilirliği .97; yarıya bölme (split-half) güvenilirlik değeri .99; ve iç tutarlılık katsayısı .98'dir. Bu alt alana ilişkin geçerlik verilerine bakıldığında, WISC-R sözel puanı ile korelasyonunun .52 ($p = .000$) ve AGTE T puanı ile korelasyonunun ise .51 ($p = .000$) olduğu görülmüştür. Testin uygulanabilmesi uygulayıcı yeterli gerektirmektedir.

Erken Okuryazarlık Testi (EROT; Kargın, Ergül, Büyüköztürk, & Güldenoğlu, 2015). Araştırmaya katılan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. EROT erken okuryazarlık becerilerinde risk grubunda yer alan 5-6 yaş grubu çocukların belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Ses Bilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama şeklinde 7 alt alandan ve toplam 102 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada sadece Sesbilgisel Farkındalık alt alanı kullanılmıştır. Bu alt alan ise Uyak Farkındalığı, İlk Sese Göre Eşleme, Son Sese Göre Eşleme, Cümle Ayırma, Hece Ayırma, Hece Birleştirme, İlk Ses Atma ve Son Ses Atma olmak üzere yedi alt testten ve toplam 32 maddeden oluşmaktadır. EROT'un geçerlik-güvenirlik çalışmaları 5-6 yaş grubu okulöncesine devam eden 403 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. EROT geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda aracın kapsam ve yapı geçerliğinin yüksek olduğu, EROT'un sesbilgisel farkındalık alt alanındaki

maddelerin faktör yük değerlerinin .43 ile .93 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçüte dayalı geçerlik analizlerinde EROT'un Alıcı Dilde ve İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi Alt Testlerinden aldıkları puanlar ile Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları ise sırasıyla .40 ve .51 olarak bulunmuştur. Testin güvenilirlik analizleri ise iç tutarlık katsayısının tüm test için .94 olduğunu, sesbilgisel farkındalık alt testi için ise .84 olduğunu, test tekrar test korelasyon katsayılarının da tüm test için .88, sesbilgisel farkındalık alt alanı için ise .70 olduğunu göstermiştir. EROT'un sesbilgisel farkındalık alt alanının kesme noktası 16'dır. Bu puanın altında puan alan çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri açısından risk altında olduğu kabul edilmektedir. Testin uygulanmasında uygulayıcı yeterliliği gerekmektedir.

Verilerin Toplanması

Daha büyük ölçekli bir proje kapsamında yürütülen çalışmanın verileri kullanılan testlerde uygulayıcı yeterliliğine sahip yüksek lisans ve doktora öğrencileri tarafından toplanmıştır. Verilerin toplanmasında öncelikle örneklem grubunda yer alan okullara gidilmiş ve okullar için uygun gün ve saatler hakkında bilgi alınmıştır. Seçkisiz olarak belirlenen sınıfların öğretmenleri ile görüşülerek sınıfta seçkisiz olarak belirlenen çocukların yukarıda tanımlanan kriterlere uygunlukları sorulmuş ve uygun olduğu belirlenen çocukların velilerinden araştırmaya katılım izni alınmıştır. Velisi tarafından katılım izni verilmeyen 19 çocuk yerine sınıflarından seçkisiz örnekleme yoluyla başka bir çocuk seçilmiş ve velilerinden araştırmaya katılım izni alınmıştır. Araştırmanın verileri uygulayıcı ve çocuğun bulunduğu sessiz bir ortamda (Örneğin; kütüphane, bilgisayar dersliği vb.) toplanmıştır. Değerlendirmeler her çocukla aynı gün içinde iki ayrı oturumda tamamlanmış ve toplam olarak 30-40 dakika sürmüştür. Testler uygulanmadan önce çocuklara yaklaşık beş dakika sohbet edilmiş ve testlerle ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklara ilişkin ilk değerlendirme anasınıfının güz döneminde (A1), ikinci değerlendirme anasınıfının bahar döneminde (A2), son değerlendirme ise birinci sınıfın güz döneminde (B1) yapılmıştır. İlk değerlendirmelerde 540 çocukla çalışmaya başlanmış, ancak süreç içerisinde hastalık, taşınma gibi nedenlerle 484 çocukla veriler tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında toplanan veriler SPSS 22 paket programına girilmiş ve veri girişlerinin doğruluğu yazarlar tarafından seçkisiz olarak belirlenen %20 veri üzerinden incelenmiştir. Veri girişinin %99 doğruluk düzeyinde olduğunun belirlenmesinin ardından kayıplar, uçdeğerler ve normallik açısından düzeltmeler yapılmış ve veriler temel varsayımlar açısından kontrol edilmiştir. Bunun için çocukların aldıkları puanların çarpıklık, basıklık katsayıları, standart sapmaları incelenmiştir. Uç değerler ise standart Z puan dönüşümü kullanılarak incelenmiş ve ± 3 'ün üstünde kalan değerler çalışmaya dahil edilmemiştir. Verilerin küresellik varsayımını karşılayıp karşılamadığına ise Mauchly's Testi kullanılarak bakılmıştır. Ek olarak, TİFALDİ testinde aynı standart puana karşılık gelen ham puanların yaş düzeyi arttıkça artması beklenirken norm tablolarına bakıldığında yaş düzeyi ve ham puan arttıkça standart puanların azaldığı görülmektedir. Bu çalışmada yer alan çocukların yaş düzeylerinin karşılık geldiği puanlara bakıldığında ham puanları arttıkça standart puanlarında azalma olduğu dikkati çekmektedir. Örneğin, 4 yaşında 58 ham puana sahip olan bir çocuğun standart puanı 139 iken, çocuk beş yaşına geldiğinde ham puanı 67 olduğunda dahi 139 standart puanı alabilmektedir. Başka bir deyişle, çocuğun ham puanı arttığı halde standart puanında azalma görülebilmektedir. Bu nedenle çalışmada TİFALDİ testinin ham puanları üzerinden veriler analiz edilmiştir. Veriler "tekrarlı ölçümler varyans analizi (ANOVA)" temel varsayımları açısından incelenmiş, varsayımlar karşılandığı için "Karma model ANOVA" kullanılmıştır. Karma model ANOVA aynı katılımcıların yer aldığı üç ya da daha fazla grup ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılmaktadır (Field, 2005, s. 458). Tüm veri analizleri ölçme değerlendirmede alan uzmanı olan üçüncü yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Betimsel İstatistikler

İlkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü olmak üzere beş anne eğitim düzeyinde çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgileri ve sesbilgisel farkındalık becerilerindeki performansları incelenmiştir. Çocukların her üç dönemdeki ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Anne Eğitim Düzeylerine Göre Çocukların Sözcük Bilgisi ve Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Betimsel İstatistikleri

	Eğitim düzeyi	n	Anasınıfı güz		Anasınıfı bahar		Birinci sınıf güz	
			X	SS	X	SS	X	SS
Alıcı dil sözcük bilgisi	İlkokul	54	68.36	14.99	76.06	10.37	80.42	9.07
	Ortaokul	78	71.07	12.68	77.10	10.21	82.70	7.64
	Lise	145	75.43	12.15	80.04	9.96	84.60	8.02
	Lisans	99	78.15	11.53	82.57	7.43	85.52	7.55
	Lisansüstü	36	81.90	13.01	84.00	8.38	89.92	6.57
İfade edici dil sözcük bilgisi	İlkokul	60	50.50	7.88	55.25	7.08	56.25	7.83
	Ortaokul	83	53.16	9.14	56.03	7.53	57.24	7.85
	Lise	147	55.44	6.83	59.25	6.74	60.74	6.96
	Lisans	101	56.34	8.83	59.00	8.14	62.35	8.50
Sesbilgisel farkındalık	Lisansüstü	36	61.41	7.91	63.90	8.37	67.36	7.18
	İlkokul	57	10.86	3.81	12.46	3.80	16.14	4.35
	Ortaokul	87	11.36	3.56	12.98	3.68	16.23	3.99
	Lise	149	12.40	3.86	14.42	3.85	17.62	4.42
	Lisans	96	14.00	4.39	15.88	3.65	19.18	4.94
Lisansüstü	32	14.56	3.83	16.50	5.06	22.19	5.37	

Tablo 2’de görüldüğü gibi üç dönemde de tüm çocuklar sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde ilerleme göstermişlerdir. Anne eğitim düzeyi düşük olan çocukların bu becerilere ilişkin ortalamalarının her dönemde anne eğitim düzeyi yüksek olan çocuklardan daha düşük olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyi bilgisi alınabilen 484 çocukla başlanan boylamsal çalışmada süreçte çalışmadan ayrılan çocuklar ve analizler için yapılan uç değer ayıklamaları sonucunda alıcı dilde sözcük bilgisi için 426, ifade edici dilde sözcük bilgisi için 428, sesbilgisel farkındalık için 421 çocuk ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Çocukların üç dönem için bu alanlardaki performansları Kovaryans matrislerinin homojenliği Box M istatistiği ile değerlendirilmiştir. Bu değerler Tablo 3’de verilmiştir. Buna göre ($p > .001$) kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının sağlandığı görülmektedir (Pallant, 2010). Bu nedenle karma-model ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda araştırma soruları ile ilişkili olarak sırasıyla verilmiştir.

Tablo 3

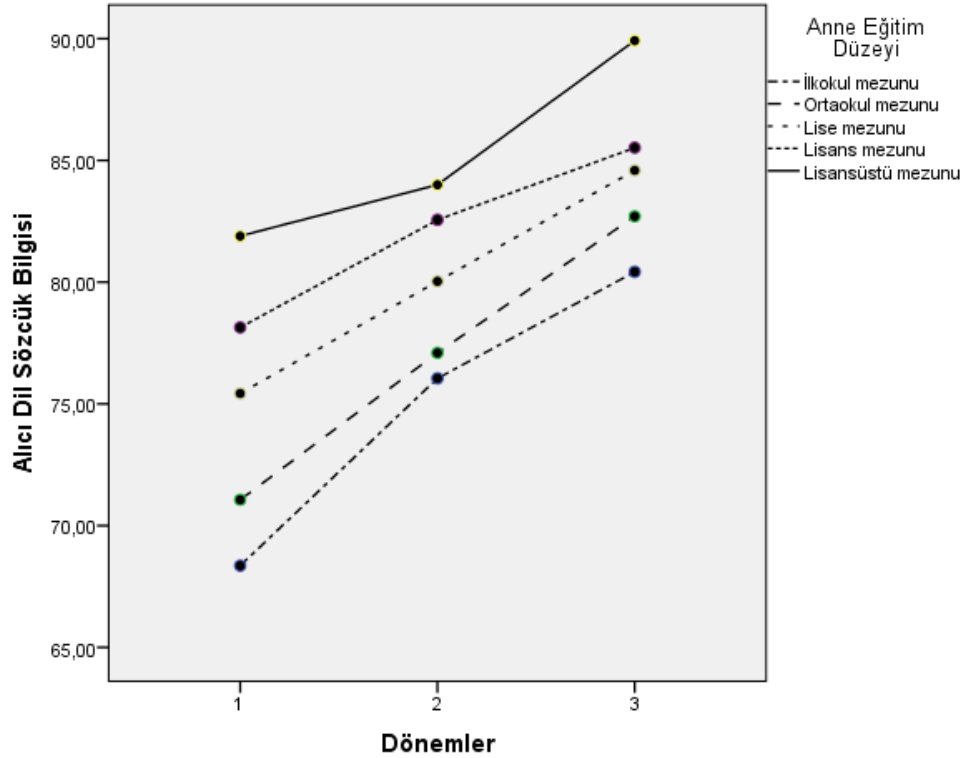
Anne Eğitim Düzeyine Göre Çocukların Sözcük Bilgisi ve Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Box M İstatistikleri

Değişkenler	Box M	F	df1	df2	p
Alıcı dil sözcük bilgisi	47.698	1.448	24	137287.391	.004
İfade edici dil sözcük bilgisi	27.234	1.115	24	259128.400	.316
Sesbilgisel farkındalık	30.762	1.255	24	101903.938	.181

Çocukların Alıcı Dil Sözcük Bilgisi Performanslarına İlişkin Bulgular

Anne eğitim düzeyi farklı olan çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi performanslarının üç dönemdeki gelişimine yönelik olarak Grafik 1’de gösterilen model manidardır ($\lambda = .560$, $F(2.420) = 165.223$ $p < .001$, $\eta^2 = .44$). Buna göre, anne eğitim düzeyleri farklı çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi performansları üç dönem için manidar bir değişim göstermiştir. Dönem ve anne eğitim düzeyi etkileşimi manidar değildir ($\lambda = .960$, $F(8.840) = 2.148$, $p > .001$, $\eta^2 = .02$). Tüm çocukların A1, A2 ve B1 dönemlerinde alıcı dilde sözcük bilgisi performanslarındaki değişim aynıdır. Başka bir deyişle, anne eğitim düzeyi farklı olan çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi performansları aynı düzeyde değişmiştir.

Annelerin eğitim düzeyine göre çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi performansları arasında her bir dönem için anlamlı fark vardır ($F(4.421) = 13.134$, $p < .001$, $\eta^2 = .11$). Anne eğitim düzeyleri arasındaki farka ikili karşılaştırmalar kullanılarak bakılmıştır. Lisansüstünden mezun olan annelerin çocuklarının puanları, anneleri lisans, lise, orta ve ilkokul mezunu olan çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Lisans mezunu annelerin çocuklarının puanları, anneleri ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocukların puanlarından, lise mezunu olan annelerin çocuklarının puanları ise ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarının puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.



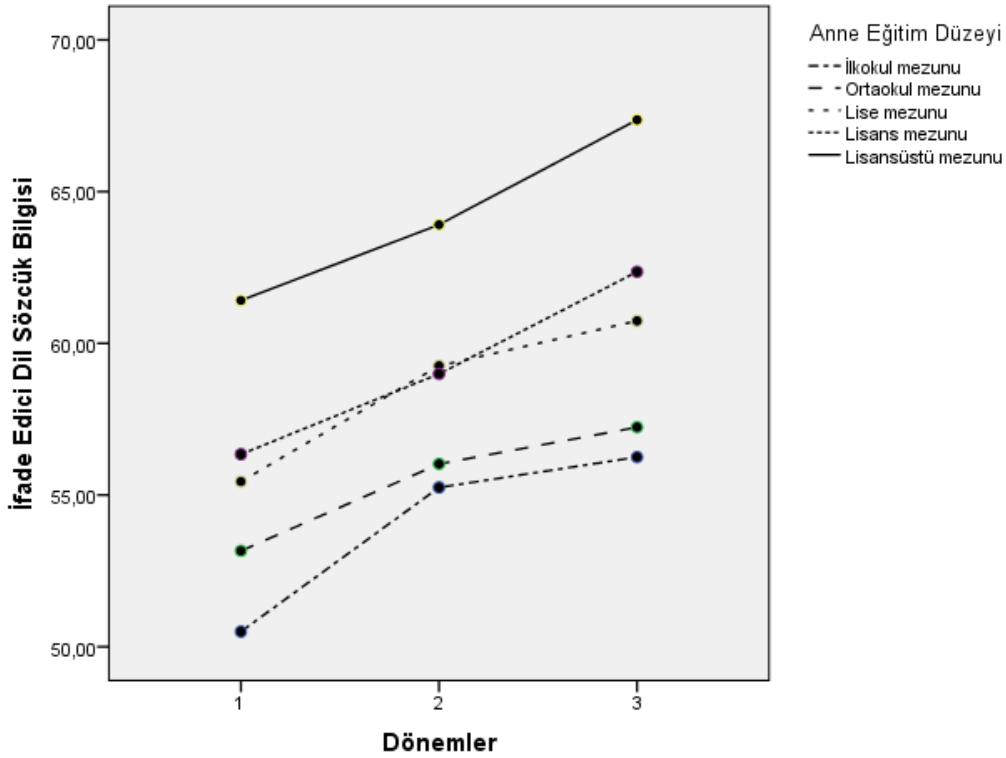
Grafik 1. Anne eğitim düzeyine göre çocukların alıcı dil sözcük bilgisi performanslarının üç dönemdeki gelişimi.

Çocukların İfade Edici Dil Sözcük Bilgisi Performanslarına İlişkin Bulgular

Çocukların anne eğitim düzeyine göre ifade edici dilde sözcük bilgisi performanslarının üç dönemdeki gelişimine yönelik olarak Grafik 2’de gösterilen model manidardır ($\lambda = .563$, $F(2.422) = 164.060$, $p < .001$, $\eta^2 = .43$). Buna göre, çocuklar üç dönem için anne eğitim düzeyine göre manidar bir değişim göstermektedir. Ancak,

çocukların A1, A2 ve B1 dönemlerinde ifade edici dilde sözcük bilgisi performanslarındaki değişim aynıdır ($\lambda = .944, F(8.844) = 3.076, p > .001, \eta^2 = .02$).

Dönemler arasındaki karşılaştırma çıktılarına göre çocukların ifade edici dilde sözcük bilgisi performansları arasında üç dönem için fark vardır ($F(4.423) = 24.333, p < .001, \eta^2 = .18$). Anne eğitim düzeyleri arasındaki farka ikili karşılaştırmalar kullanılarak bakılmıştır. Buna göre annesi lisansüstünden mezun olan çocukların puanları anneleri diğer tüm kademelerden mezun olan çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Lisans mezunu annelerin çocuklarının puanları, anneleri ortaokul ve ilkokul mezunu olan çocukların puanlarından; lise mezunu annelerin çocuklarının puanları, anneleri ilkokul mezunu olan çocukların puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.



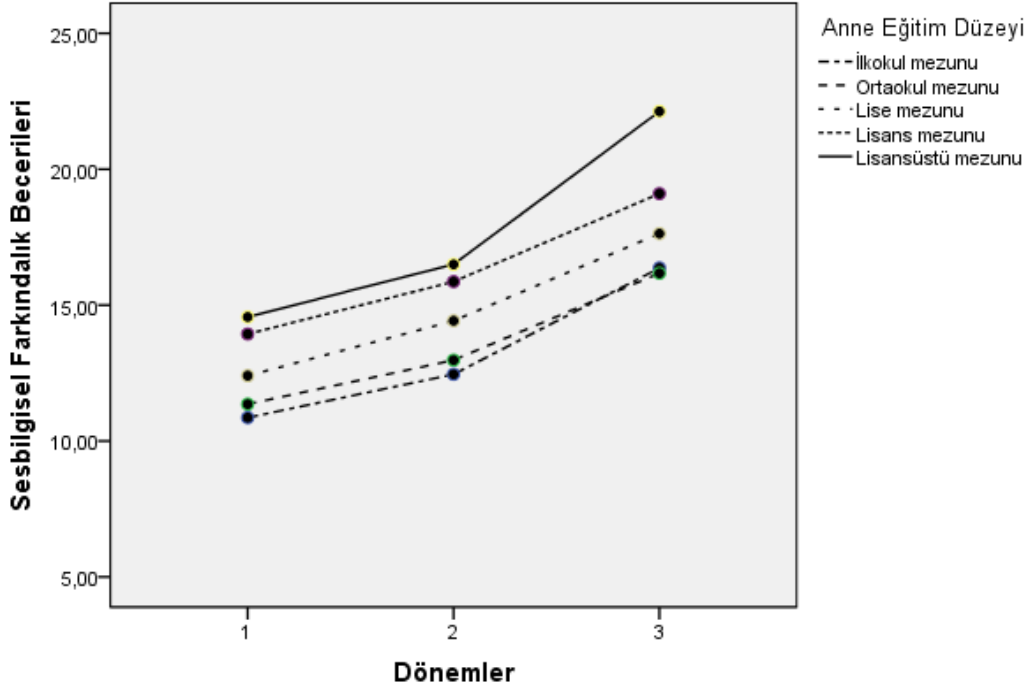
Grafik 2. Anne eğitim düzeyine göre çocukların ifade edici dil sözcük bilgisi performanslarının üç dönemdeki gelişimi.

Çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Bulgular

Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin tüm anne eğitim düzeyleri ve üç dönemdeki gelişimine yönelik Grafik 3'de gösterilen model manidardır ($\lambda = .483, F(2.416) = 252.825, p < .001, \eta^2 = .51$). Tüm çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üç dönem için manidar bir gelişim göstermiştir. Anne eğitim düzeyi ve dönem etkileşimi manidar değildir ($\lambda = .972, F(8.832) = 1.504, p > .001, \eta^2 = .01$). Buna göre, çocukların anne eğitim düzeyleri farklı olsa da hepsi A1, A2 ve B1 dönemlerinde sesbilgisel farkındalık becerilerinde benzer bir değişim göstermişlerdir.

Dönemler arasındaki karşılaştırma çıktılarına göre çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri arasında üç dönem için fark vardır ($F(4.417) = 18.144, p < .001, \eta^2 = .14$). Anne eğitim düzeyleri arasındaki fark ikili

karşılaştırmalar kullanılarak incelenmiştir. Anneleri lisansüstü ve lisans mezunu olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri annesi lise, ortaokul ve ilkokul mezunu olan çocuklara göre daha yüksektir. Son olarak, annesi lise mezunu olan çocuklar sesbilgisel farkındalık becerilerinde annesi ortaokul ve ilkokul mezunu olan çocuklardan anlamlı olarak daha yüksek performans göstermişlerdir.



Grafik 3. Anne eğitim düzeylerine göre çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin üç dönemdeki gelişimi.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada anasınıfına devam eden çocukların sözcük bilgileri ve sesbilgisel farkındalık performanslarının gelişimsel profilleri anne eğitim düzeyine göre incelenmiştir. Çocukların üç dönemdeki sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık performansları incelendiğinde, anasınıfının birinci döneminden ikinci dönemine ve birinci sınıfın birinci dönemine tüm çocukların performansındaki değişimin aynı olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, üç dönemde de tüm çocukların sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık performansları benzer oranda değişim göstermiştir. Bu durum çocukların farklı okullara devam etmelerine rağmen benzer bir öğretim süreci deneyimledikleri şeklinde yorumlanabilir. Farklı SED düzeylerinde de olsa okul öncesi öğretmenleri sınıflarında çoğunlukla kitap okuma etkinlikleri, sözel dili destekleyen çalışmalar ve yazı çalışmaları gibi benzer etkinliklerden yararlanmaktadır. Genel olarak bakıldığında okul öncesi eğitim sınıflarında sunulan eğitimin çocukların dil ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin sırasıyla %35'ini ve %36'sını açıkladığı belirtilmektedir (Hohnen & Stevenson, 1999). Dolayısıyla çocukların bu becerilerdeki performanslarının geriye kalan büyük bölümü çocuğun kendine ve ailelerine ilişkin değişkenlerle açıklanabilmektedir. Nitekim McWayne, Hahs-Vaughn, Cheung ve Green Wright (2012) yaptıkları çalışmada, anasınıfındaki çocuk ve aileye ilişkin değişkenlerin (Örneğin; çocuğun yaşı, anne eğitim düzeyi, aile yapısı vb.), çocukların akademik başarısını ve bu başarıdaki değişimleri, bağlamsal değişkenlerden (Örneğin; öğretmen eğitimi ve deneyimi, aile katılımı, sınıftaki öğrenme etkinliklerinin kalitesi vb.) daha iyi yordadığını belirlemişlerdir.

Çocukların alıcı dilde sözcük bilgilerinde ve ifade edici dilde sözcük bilgileri anasınının güz döneminden bahar dönemine, anasınının bahar döneminden birinci sınıfın güz dönemine anlamlı bir artış göstermiştir. Anne eğitim düzeyi düşük olan çocuklar anasınının güz döneminde sözcük bilgisinde anne eğitim düzeyi yüksek çocuklardan daha düşük bir performans göstermişler ve diğer iki ölçümde de bu fark devam etmiştir. Bu sonuçlar alanyazındaki pek çok çalışmanın sonuçlarıyla da uyumlu bulunmuştur (Altun vd., 2018; Hoff, 2003a; Pan vd., 2005). Çocukların sözcük bilgisi ve sözel dil becerilerinin gelişiminde ev ortamı ve sunulan uyarıların zenginliği son derece önemlidir (DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000). Bu noktada anne eğitim düzeyi ev ortamının şekillenmesi ve çocuklara sunulan uyarılar, dil girdisi ve etkileşim fırsatları üzerinde oldukça etkili bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Delgado vd., 2005). Umek ve diğerleri (2005) yüksek sosyoekonomik düzeydeki annelerin eğitim düzeylerinin de yüksek olduğunu ve çocukların dil becerilerini desteklemek üzere daha fazla fırsat sunduklarını belirlemişlerdir. Eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarıyla daha uzun süre konuştukları, çocuklarının daha fazla konuşmalarını sağladıkları ve çocuklarına yanıt verme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Farran & Ramey, 1980; Hoff, 2003a; Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995). Bunun bir sonucu olarak eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocukları, genel dil becerilerinin ve sözcük bilgilerinin gelişiminde anne eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarından daha iyi performans göstermektedirler. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar da sözcük bilgisinin okuma başarısındaki rolü göz önünde bulundurulduğunda anne eğitim düzeyinin çocuğun gelecekteki okuma başarısı konusunda önemli bir değişken olduğuna işaret etmektedir.

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre tüm çocuklar anne eğitim düzeyinden bağımsız olarak sesbilgisel farkındalık becerilerinde aynı oranda ilerleme göstermişlerdir. Buna karşın, anne eğitim düzeyi yüksek olan çocuklar üç dönem de sesbilgisel farkındalık becerilerinde anne eğitim düzeyi düşük olan çocuklardan daha iyi performans göstermişlerdir. Çocukların performanslarındaki bu farkın okuma yazma öğretimi almaya başladıkları birinci sınıfın ilk döneminde de devam ettiği dikkati çekmektedir. Ek olarak, sesbilgisel farkındalıktaki performansa göre belirlenen risk durumu anasınının bahar döneminde lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarında ortadan kalkarken, ilkökul, ortaokul ve lise mezunu annelerin çocukları için devam etmiştir. Benzer bir bulgu Altun ve diğerlerinin (2018) çalışmasında da bildirilmiştir. Çalışmada anne eğitim düzeyi düşük olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin her iki dönemde de anne eğitim düzeyi yüksek olan çocuklara göre daha yetersiz olduğu bulunmuştur. Okuma yazma becerilerinin gelişiminde yordayıcılığı yüksek olan sesbilgisel farkındalık becerileri (Gellert & Elbro, 2017) açısından risk grubunda olan bu çocuklar akranlarının gerisinde bir performansla okula başlamışlardır. Erken dönemde oluşan bu performans farklılıklarının büyük olasılıkla ileri dönemlerde de devam etmesi söz konusu olmaktadır (Denton & West, 2002; Ergül, 2012; Meisinger, Bloom, & Hynd, 2010). Bu açıdan, ileri dönemlerde pek çoğunun okuma güçlükleri yaşama ve öğrenme güçlüğü ile tanılanma riskleri bulunmaktadır (Stanton-Chapman, Chapman, & Scott, 2001).

Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin eğitim düzeyi düşük olan annelere göre çocuklarıyla daha fazla konuştukları ve okumaya ilişkin daha fazla etkinlik yaptıkları bilinmektedir (Korat, 2009). Sesbilgisel farkındalık becerileri öğretimle gelişen ve çocuklara kazandırılmasında ev ortamının ve yetişkinin önemli rol oynadığı becerilerdendir (Cabell vd., 2011). Korat (2009) yaptığı çalışmada eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarıyla her gün yaptıkları etkinliklerden en az ikisinde, eğitim düzeyi düşük olan annelere göre daha fazla öğretici davranışta bulduklarını belirlemiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan anneler sadece okuma ilgili etkinliklerde değil, fotoğraf albümüne bakma gibi yazının bulunmadığı etkinliklerde de çocuklarıyla daha fazla etkileşim davranışı göstermişlerdir. Sonuç olarak, annelerin etkinlikler sırasında kullandıkları dil girdisinin çocukların erken okuryazarlık becerileriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Çocukların okumaya karşı olan ilgilerinin sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde yordayıcı olduğunun belirlendiği Bracken ve Fischel'in (2008) çalışmasında ise eğitimi düzeyi yüksek ailelerden gelen çocukların okumaya ilişkin etkinliklere daha fazla ilgi duydukları belirlenmiştir. Tüm bu çalışmaların sonuçlarında da görüldüğü gibi anne eğitim düzeyi temelinde çocukların sesbilgisel farkındalık performansları farklılaşmaktadır.

İfade edici dil sözcük bilgisi ile sesbilgisel farkındalık becerilerinde, anne eğitim düzeyi düşük çocuklarla anne eğitim düzeyi yüksek çocuklar arasındaki farkın değerlendirmelerin yapıldığı üç dönem boyunca

kapanmamış olması, okul yaşamları boyunca da bu farkın olası olduğuna işaret etmektedir. Bu fark, genel olarak çocuklar arasında oluşan akademik başarı farklılıklarının temelini oluşturmaktadır. "Matthew Etkisi" ile de belirtildiği gibi okula iyi bir başlangıç yapanların akademik başarı olasılıkları daha yüksek olmakta, yeterince iyi bir başlangıç yapamayanların da başarısızlık olasılıkları daha yüksek olmaktadır (Stanovich, 1986). Bu açıdan, okul öncesi dönemde çocuğun ne düzeyde bu becerileri kazanmış olduğu, diğer bir deyişle ailesi tarafından kendisine ne kadar dil ve erken okuryazarlık açısından zengin bir çevre sunulduğu, okulda göstereceği akademik başarının önemli bir belirleyicisidir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemdeki çevrenin de en önemli belirleyicisi olarak anne eğitim düzeyinin, erken müdahale programlarının kimlere yönelik olarak planlanması ve uygulanması gerektiği konusunda önemli bir gösterge olarak değerlendirilmesi önerilmektedir. Erken dönemde uygulanacak müdahale programları ile özellikle anne eğitim düzeyi düşük çocukların desteklenmelerinin ve okula dil, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık gibi temel becerileri akranları düzeyinde kazanmış olarak başlamalarının genel akademik başarının artırılmasına yönelik son derece önemli ve etkili bir önlem olacağı düşünülmektedir. Erken müdahale programları ve okul öncesi eğitimin dil ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek şekilde zenginleştirilmesine ek olarak, ailelerin çocuklarının bu alanlardaki gelişimlerini desteklemesine yönelik aile eğitim programları da planlanmalıdır. Bu kapsamda ebeveynleri dil ve erken okuryazarlık becerilerinin önemi, evde nasıl destekleyebilecekleri, çocukları için konuşma fırsatları oluşturmada günlük rutinlerden nasıl yararlanabilecekleri, yazılı materyallerin evde bulunmasının ve ulaşılabilir olmasının önemi ile özellikle "Etkileşimli Kitap Okuma" gibi evde kolaylıkla uygulayabilecekleri yöntemler konusunda bilgilendirmek önemli olabilir. Nitekim aileye yönelik erken okuryazarlık müdahale programlarının oldukça etkili olduğu, önceki araştırmalarda gösterilmiş güçlü bir bulgudur (Darling & Westberg, 2004; Yarosz & Barnett, 2001). Eğitim düzeyi yüksek olan pek çok annenin bile bu konulardaki bilgi düzeyinin artırılmasının çocukların performansı üzerinde değişikliğe yol açacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar sınırlılıkları çerçevesinde ileri araştırmalar için bazı öneriler de barındırmaktadır. İlk olarak, çalışmada çocukların dil becerileri sadece sözcük bilgisi temelinde incelenmiştir. Her ne kadar sözcük bilgisi dil performansının önemli bir göstergesi olarak kabul edilse de dil farklı bileşenler içeren karmaşık bir yapıdır. Bu nedenle, ileri araştırmalarda dilin farklı boyutları temelinde benzer incelemeler yapılması, risk faktörlerinin dil üzerindeki etkilerine ilişkin daha kapsamlı bilgiler sağlayabilecektir. İkinci olarak, araştırmada sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri anne eğitim düzeyi temelinde incelenmiş ve bu çerçevede risk grubunu tanımlamaya ilişkin bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır. Oysa risk gruplarını farklı değişkenler ile de tanımlayabilmek müdahale programlarının içeriğinin planlanmasına önemli katkı sağlayabilecektir. Bu nedenle, ileri araştırmalarda annelerin bilgi düzeyleri, evde çocukları için ne tür bir ortam sundukları, çocukların ilgili alanlardaki becerilerini nasıl ve ne düzeyde destekledikleri, bu konularda bilgi kaynaklarının var olup olmadığı, bu becerilere ilişkin inançları, çocuklarından beklentileri gibi değişkenlere de yer verilmesi önerilmektedir. Üçüncü olarak, bu çalışmada çocuklar üç dönem boyunca izlenmişlerdir. İlerleyen çalışmalarda çocukların daha uzun süreli izlenmesi ve bu becerilerde yaşadıkları risklerin okuma yazma gibi temel akademik alanlarda ne tür etkiler oluşturduğunun incelenmesi, risklerin ve risk gruplarının tanımlanmasında daha ayrıntılı bilgiler sağlayabilecektir.

Kaynaklar

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2003). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*(3), 253-275. doi: 10.1080/08993400500101054
- Altun, D. (2016). *A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers' early literacy development [Okul öncesi dönem erken okuryazarlık becerilerinin ev içi ve sınıf okuryazarlık ortamları ile olan ilişkinin çok düzeyli analizi]* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, D. (2019). 60-71 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin teknoloji kullanımı ve ailesel faktörlere göre incelenmesi [Investigating preschoolers' receptive and expressive vocabulary regarding technology usage and parental factors]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(2), 1158-1182. doi: 10.7884/teke.4465
- Altun, D., Tantekin-Erden, F., & Snow, C. E. (2018). A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers early literacy development. *Psychology in the Schools, 55*(9), 1098-1120. Doi: 10.1002/pits.22153.
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language, 25*(3), 259-289. doi: 10.1177/0142723705050339
- Babayiğit, S., & Sainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing, 23*(5), 539-568. doi: 10.1007/s11145-009-9173-y
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Psychiatry and Allied Disciplines, 31*(7), 1027-1050. doi: 10.1111/j.1469-7610.1990.tb00844.x
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from lowincome backgrounds. *Early Educational Development, 19*(1), 45-67. doi: 10.1080/10409280701838835
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children, 7*(2), 55-71. doi: 10.2307/1602387
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün E. Ö., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research method]* (13. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Logan J. A R., & Konold, T. R. (2013). Emergent literacy profiles among prekindergarten children from low-SES backgrounds: Longitudinal consideration. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(3), 608-620. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.03.007
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Piasta, S. P., Cumenton, S. M., Wiggins, A., Pence Turnbull, K., & Petscher, Y. (2011). The impact of teacher responsivity education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20*(4), 315-330. doi: 10.1044/1058-0360(2011/10-0104)
- Cadime, I., Silva, C., Ribeiro, L., & Viana, F. L. (2018). Early lexical development: Do day care attendance and maternal education matter? *First Language, 38*(5), 503-519. doi: 10.1177/0142723718778916
- Campbell, T. F., Dollaghan, C. A., Rockette, H. E., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Shriberg, L. D., ... & Kurs-Lasky, M. (2003). Risk factors for speech delay of unknown origin in 3-year-old children. *Child Development, 74*(2), 346-357. doi: 10.1111/1467-8624.7402002

- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 524-532. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00366.x
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23(1), 38-50. doi: 10.1044/0161-1461(2001/004)
- Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501-521. doi: 10.1016/S0885-2006(99)80054-4
- Clarke-Stewart, K. A., & Beck, R. J. (1999). Maternal scaffolding and children's narrative retelling of a movie story. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 409-434. doi: 10.1016/S0885-2006(99)00018-6
- Cook, J. R., & Kilmer, R. P. (2010). Defining the scope of systems of care: An ecological perspective. *Evaluation and Program Planning*, 33(1), 18-20. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2009.05.006
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945. doi: 10.1037/0012-1649.33.6.934
- Darling, S., & Westberg, L. (2004). Parent involvement in children's acquisition of reading. *Reading Teacher*, 57(8), 774-776. doi: 10.2307/20205432
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131. doi: 10.1080/0030443001600111
- Delgado, C. E. F., Vagi, S. J., & Scott, K. G. (2005). Early risk factors for speech and language impairments. *Exceptionality*, 13(3), 173-191. doi: 10.1207/s15327035ex1303_3
- Denton, K., & West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202. doi: 10.1111/0938-8982.00019
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds). (2001). *Building literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes Publishing: Baltimore.
- Dodge, K. A., Petit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665. doi: 10.2307/1131407
- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E., Pitcairn, D. N., ... & Kurs-Lasky, M. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1432-1443. doi: 10.1044/jslhr.4206.1432
- Duncan, G., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65(2), 296-318. doi: 10.2307/1131385
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2012). Socioeconomic status and cognitive functioning: Moving from correlation to causation. *Cognitive Science*, 3(3), 377-386. doi: 10.1002/wcs.1176

- Elliott, E. M., & Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 551-556. doi:10.1007/s10643-007-0232-1
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1993). Entry into scholl: The beginning school transition and educational stratification in the United States. *Annual Review Sociology*, 19(1), 401-423. doi: 10.1146/annurev.so.19.080193.002153
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması [Comparison of school readiness of 78 and 68 months old children who have attended and not attended preschool education]* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, S., Şimşek-Bekir, H., & Erdoğan-Aras, A. S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi [Effects of certain factors on the language improvement levels of children between the ages of 5-6 attending kindergarten in lower socio-economic regions]. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi [Evaluation of reading performances of students with reading problems for the risk of learning disabilities]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Farran, D. C., & Ramey, C. T. (1980). Social class differences in dyadic involvement during infancy. *Child Development*, 51(1), 254-257. doi: 10.2307/1129616
- Farver, J. A. M., Xhu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 196-212. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.04.008
- Field, A. (2005). Gellert, A. S., & Elbro, C. (2017). Does a dynamic test of phonological awareness predict early reading difficulties? A longitudinal study from kindergarten through grade 1. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 227-237. doi: 10.1177/0022219415609185
- Gelbert, A. S. & Elbro, C. (2017). Does a dynamic test of phonological awareness predict early reading difficulties? A longitudinal study from Kindergarten through grade 1. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 227-237. doi: 10.1177/0022219415609185
- Gorges, T. C., & Elliot, S. N. (1995). Homework: Parent and student involvement and their effects on academic performance. *Canadian Journal of School Psychology*, 11(1), 18-31. doi: 10.1177/082957359501100104
- Greene, B. E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary graders. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-474. doi: 10.1037//0022-0663.94.3.465
- Griffin, E. A., & Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233-243. doi: 10.1080/0300443971270119
- Güven, A. G., & Kazak-Berument, S. (2010). *Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDI) Testi [Turkish Expressive and Receptive Language Test (TIFALDI)]*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Hoff, E. (2003a). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. doi: 10.1111/1467-8624.00612

- Hoff, E. (2003b). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 147-160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 603-629. doi: 10.1017/S0142716400010389
- Hoff-Ginsberg, E., & Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, biology and ecology of parenting: Vol. 2* (pp. 161-188). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hohnen, B., & Stevenson, J. (1999). The structure of genetic influences on general cognitive, language, phonological, and reading abilities. *Developmental Psychology*, 35(2), 590-603. doi: 10.1037/0012-1649.35.2.590
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447. doi: 10.1037/0022-0663.80.4.437
- Karaman, G. (2006). *Anasınıfına devam eden farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi [Analysis phonological awareness of children who attends preschool in different socio-cultural level]* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. (20. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirilmesi [A study for developing the test of early literacy for 60-72 months children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S., & Rossbach, H. G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 402-438. doi: 10.1080/1350293X.2013.814356
- Koçak, N., Ergin, B., & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi [Turkish usage levels of the 60-72 year old children and the factors that influence these levels]. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(Özel Sayı II), 100-106. doi: 10.18493/kmusekad.95564
- Korat, O. (2005). Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: A comparison between children from low SES and middle SES communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 220-238. doi: 10.1016/j.ecresq.2005.04.009
- Korat, O. (2009). The effect of maternal teaching talk of children's emerging literacy as a function of type of activity and maternal education level. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(1), 34-42. doi: 10.1016/j.appdev.2008.10.001
- Leseman, P. M. M., & De Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predictig early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318. doi: 10.1598/RRQ.33.3.3
- Martins, C., Mesquita, T. C., & Ehri, L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), 25-38. doi: 10.1016/j.jecp.2010.12.006

- McLanahan, S. (2004). Diverging destinies: How children are faring under the second demographic transition. *Demography*, 41(4), 607-627. doi: 10.1353/dem.2004.0033
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204. doi: 10.1037/0003-066X.53.2.185
- McWayne, C. M., Hahs-Vaughn, D. L., Cheung, K., & Green-Wright, L. E. (2012). National profiles of school readiness skills for Head Start children: An investigation of stability and change. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(4), 668-683. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.10.002
- Meisinger, E. B., Bloom, J. S., & Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 1-17. doi: 10.1007/s11881-009-0031-z
- Metsala, J. (1999). Young children's phonological awareness and non-word repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 3-19. doi: 10.1037/0022-0663.91.1.3
- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris N., & Snowling, M. J. (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(2), 377-391. doi: 10.1044/1092-4388(2004/031)
- Neumann, M. M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 555-566. doi: 10.1080/1350293X.2016.1189722
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2001). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using the SPSS program* (4th ed.). New York: McGraw Hill.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76(4), 763-782. doi: 10.1044/1092-4388(2004/031)
- Peng, S. S., & Wright, D. A. (1994). Explanation of academic achievement of Asian American students. *Journal of Educational Research*, 87(6), 346-352. doi: 10.1080/00220671.1994.9941265
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. doi: 10.1177/10534512030390020401
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272. doi: 10.1080/00220670209596600
- Rowe, M. L., Denmark, N., Harden B. J., & Stapleton, L. M. (2016). The role of parent education and parenting knowledge in children's language and literacy skills among White, Black, and Latino Families. *Infant and Child Development*, 25(2), 198-220. doi: 10.1002/icd.1924
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265-282. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.265
- Smith, S. S., & Dixon, R. G. (1995). Literacy concepts of low- and middle-class four-year-olds entering preschool. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 243-253. doi: 10.1080/00220671.1995.9941305
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(1-2), 36-407. doi: 10.177/0022057409189001-204

- Stanton-Chapman, T. L., Chapman, D. A., & Scott, K. G. (2001). Identification of early risk factors for learning disabilities. *Journal of Early Intervention, 24*(3), 193-206. doi: 10.1177/10538151010240030501
- Stanton-Chapman, T. L., Chapman, D. A., Bainbridge, N. L., & Scott, K. G. (2002). Identification of early risk factors for language impairment. *Research in Developmental Disabilities, 23*(6), 390-405. doi: 10.1016/S0891-4222(02)00141-5
- Sugatte, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, H. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development, 47*, 82-95. doi: 10.1016/j.cogdev.2018.04.005
- Taner, M., & Başat, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması [Compare language development in first grade primary school students from different socioeconomic levels who take and do not take pre-school education according to the gender]. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fakültesi, 18*(2), 395-420.
- Taner-Derman, M. (2017). 4-6 yaş çocukların sözcük dağarcıklarının ailesel faktörlere göre incelenmesi [Analysis on the vocabulary of 4-6 year old children in terms of familial factors]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 372-383.
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the Independent Components Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities, 45*(5), 453-466. doi: 10.1177/0022219411432685
- Umek, L. M., Podlesek, A., & Fekonja, U. (2005). Assessing the home literacy environment: Relationships to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment, 21*(4), 271-281. doi: 10.1027/1015-5759.21.4.271
- Weisner, T. (2008). A successful antipoverty program for working poor adults and their children. *Anthropology News, 49*(4), 19-20.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, (pp. 11-29). New York: Guilford Press.
- Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology, 23*(1), 17-47. doi: 10.1080/01443410303217
- Yarosz, D. J., & Barnett, W. S. (2001). Who reads to children? Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology, 22*(1), 455-464. doi: 10.1080/02702710151130235
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 4, Page No: 711-735

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.589613

RESEARCH

Received Date: 09.07.19

Accepted Date: 01.04.20

OnlineFirst: 20.07.20

Is Low Maternal Education Level a Risk Factor in Vocabulary and Phonological Awareness?*

Cevriye Ergül **
Ankara University

Ergül Demir ****
Ankara University

Meral Çilem Ökcün-Akçamuş *****
Ankara University

Burcu Kılıç Tülü ***
Ankara University

Gözde Akoğlu *****
İzmir Katip Çelebi University

Zeynep Bahap Kudret *****
Ankara University

Abstract

This study investigates the development of vocabulary and phonological awareness skills of kindergartners by considering the maternal education levels. A total of 540 Turkish-speaking children participated in the study. The skills were assessed in three points in time: The fall and spring semesters of kindergarten and fall semester of the first grade. The vocabulary skills of children were assessed using the Turkish Expressive and Receptive Language Test and the phonological awareness skills were assessed using the Early Literacy Test. The results revealed that vocabulary and phonological awareness skills of children with various maternal education levels showed a similar rate of change for three semesters. However, the children with lower level of mother education showed poorer performance in the fall semester of kindergarten and continued to perform poorly in the spring of kindergarten and fall of the first grade in comparison to their peers with higher mother education levels.

Keywords: Vocabulary, phonological awareness, developmental profiles, maternal education level, risk group.

Recommended Citation

Ergül, C., Kılıç-Tülü, B., Demir, E., Akoğlu, G., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., & Bahap-Kudret, Z. (2020). Is low maternal education level a risk factor in vocabulary and phonological awareness? *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(4), 711-735. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.589613

*This study has been supported by TÜBİTAK (Project No: 215K027).

**Prof., E-mail: cergul@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6793-6469>

*****Corresponding Author:** Lecturer, E-mail: tulu@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9623-8392>

**** Associate Professor, E-mail: erguldemir@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3708-8013>

***** Associate Professor, E-mail: gozde.akoglu@ikcu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3685-4310>

***** Assist. Prof., E-mail: okcun@ankara.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-3297-9711>

***** Assist. Prof., E-mail: zkudret@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5192-0892>

Reading forms the basis for all academic fields and access to information. Children acquire some basic skills to read and write long before they actually learn how to read and write in school. These basic skills that children acquire in the preschool period are defined as early literacy skills (Whitehurst & Lonigan, 1998). Longitudinal studies suggest that early literacy skills are a significant predictor of future reading achievement (Aram, 2005; Dickinson & McCabe, 2001; Sugatte, Schaughency, McAnally, & Reese, 2018). Children who have acquired early literacy skills are more successful in acquiring reading skills (Aram, 2005; Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 2001). Similarly, the children who start school without these skills have difficulty learning to read and write (Martins, Mesquita, & Ehri, 2011; Pullen & Justice, 2003).

Early literacy skills are divided into meaning-related and code-related skills (Whitehurst & Lonigan, 1998, 2001). Meaning related skills include receptive and expressive language and vocabulary which constitute the basis of reading comprehension in children (Greene & Lynch-Brown, 2002; Nathan, Stackhouse, Goulandris, & Snowling, 2004; Roth, Speece, & Cooper, 2002). Children who have a higher level of vocabulary appear to be more successful in word decoding, fluent in reading, and have better reading comprehension than children with a lower level of vocabulary (Bishop & Adams, 1990; Cunningham & Stanovich, 1997; Tunmer & Chapman, 2012a).

The code-related skills include print awareness, letter knowledge, and phonological awareness. These skills are reported to be related to reading achievement (Cabell, Justice, Logan, & Konold, 2013; Roth et al., 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). Phonological awareness is one of the best predictors of reading achievement in the first grade (Gellert & Elbro, 2017; Nathan et al., 2004; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004). Children who have not developed age-appropriate phonological awareness have difficulty in learning to read and continue to be poor readers in the future (Dickinson & Tabors, 2001; Juel, 1988; Stanovich, 1986).

Reading difficulties may turn into academic failure in the short term and failure in life in the long term. Failures are also critical to the economy and development of countries. Therefore, a more detailed examination of the risk factors is of great importance for the preparation of early intervention programs for reading. In this context, our aim in this study is to examine the impact of maternal education level on the development of vocabulary and phonological awareness skills which form the basis of reading achievement.

Effects of Maternal Education Level on Vocabulary and Phonological Awareness Development

Individual differences in vocabulary and phonological awareness are one of the strongest predictors of reading achievement and can be observed from early childhood (Entwisle & Alexander, 1993). Socioeconomic characteristics including parents' educational level, working status, income level and home environment play important roles in children's performances in these skills (Carroll, Maughan, Goodman, & Meltzer, 2005; Dodge, Petit, & Bates, 1994; Duncan, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1994; Duncan & Magnuson, 2012; Gorges & Elliot, 1995; Griffin & Morrison, 1997; Peng & Wright, 1994; Smith & Dixon, 1995). High socioeconomic status (SES) appears to hold an effect on contributing to the development of these skills in children (Campbell et al., 2003; Hoff, 2003b). The skills including vocabulary and phonological awareness are associated with the home environment of children (Clarke-Stewart & Beck, 1999; Korat, 2009). While many of the socioeconomic characteristics are related to these skills, parental education level is one of the important factors that influence the development of these skills (Delgado, Vagi, & Scott, 2005; Stanton, Chapman, Chapman, Bainbridge, & Scott, 2002).

It is known that maternal education level, in particular, has an effect on the development of vocabulary and phonological awareness (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Cook & Kilmer, 2010; Dollaghan et al., 1999; McLanahan, 2004; Weisner, 2008), due to its effects on the regulation of the child's near and distant social environment (Farver, Xhu, Eppé, & Lonigan, 2006; Kluczniok, Lehl, Kuger, & Rossbach, 2013; Korat, 2009; Leseman & DeJong, 1998; McLoyd, 1998; Umek, Podlesek, & Fekonja, 2005). It is observed that children with a high maternal education level are more successful than those with a low maternal education level in vocabulary and phonological awareness (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003a; Hoff-Ginsberg, 1998; Pan, Rowe, Singer, & Snow, 2005). As maternal education level increases, the level of knowledge of mothers about child development

increases, so that they can interact more positively with their children and these interactions support children's early literacy development (Christian, Morrison, & Bryant, 1998; Umek et al., 2005). Mothers with a high education level provide more learning opportunities for their children and make more environmental arrangements to provide their children with a rich learning environment than those with a lower maternal education level (Hoff, 2003a). Also, mothers with higher educational levels hold longer conversations with their children and ensure that their children talk more (Farran & Ramey, 1980; Hoff, 2003a; Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995). They are more responsive towards the communicative behaviors of their children, as well. In addition, as children with high level of maternal education have a higher level of attendance at preschool, their opportunities for developing vocabulary and phonological awareness skills increase (Esaspehlivan, 2006).

Due to the close relationship between vocabulary, phonological awareness, and reading achievement, it is important to identify the variables related to these skills. Although a number of previous studies investigated early literacy skills of children on the basis of SES and maternal education level for Turkish speaking children (Altun, 2016; Erdoğan, Şimşek-Bekir, & Erdoğan-Aras, 2005; Karaman, 2006; Taner & Başat, 2005), there are no studies that examine the developmental profiles of vocabulary and phonological awareness skills of children in large sample groups by taking into account the maternal education level. For this purpose, the developmental profiles of vocabulary and phonological awareness skills of children with various maternal education levels were analyzed in this study.

Method

Participants

Five-hundred and forty children (mean age = 62.27 months, $SD = 3.90$) attending kindergarten participated in this study. The schools in the central districts of Ankara were identified through stratified sampling, based on their SES characteristics (low, middle, and high) (Yıldırım & Şimşek, 2005). Then, a total of 45 schools (15 from each lower, middle, and upper level) were selected by a simple random sampling method. Two classes from each school, and six children from each class were determined by random assignment. The number of boys and girls in the study was equal.

The participants of this study were typically-developing children who were between 54 to 66 months-of-age and were not diagnosed with any disabilities. Their native language was Turkish. The analyses were performed with the data obtained from 484 mothers and their children. Maternal education levels were classified into 5 groups. In the first group, there were 64 mothers who graduated from primary school (13.2%), while there were 99 mothers who graduated from secondary school in the second group (20.5%). There were 162 mothers who graduated from high school in the third group (33.5%) as there were 117 mothers (24.2%) with a distance learning, associate or four-year undergraduate degree in the fourth group. Lastly, there were 42 mothers (8.7%) with a master's or a doctorate degree in the fifth group.

Procedures and Measures

Turkish Expressive and Receptive Language Test (TERLT; Güven & Kazak-Berument, 2010). The test was developed in order to evaluate the expressive and receptive vocabulary of the Turkish speaking children between 2 and 12 years of age. It consists of two subtests. The Receptive Vocabulary Subtest has a total of 104 items in which children are asked to show the picture of the spoken word among four pictures. The Expressive Vocabulary Subtest has a total of 80 items and the children are asked to name the picture that is shown to them. Raw scores were obtained from each subtest and converted to standard scores. Test-retest reliability for the Receptive Vocabulary Subtest was .97; the split-half reliability value was .99; and the internal consistency coefficient was .99. When the validity data for this subtest were examined, the correlation with WISC-R verbal score was .45 ($p = .000$) and the correlation with AGTE T score was .48 ($p = .000$). Test-retest reliability for the Expressive Vocabulary Subtest was .97; split-half reliability value was .99; and the internal consistency coefficient was .98.

Early Literacy Test (ELT; Kargin, Ergül, Büyükoztürk, & Güldenoğlu, 2015). This test was used to evaluate the phonological awareness skills of children who participated in the study. ELT was developed to identify 5 and 6 year-old children who were at risk for early literacy. It consists of 102 items in terms of vocabulary, letter knowledge, phonological awareness, and listening comprehension. In this study, only phonological awareness test was used. There was a total of 32 items in eight subtests entitled “rhyme awareness, matching initial sound, matching ending sound, word segmentation, syllable segmentation, syllable blending, initial and ending sound deletion. The validity and reliability studies of the ELT were carried out with 403 children aged 5-6 years. The content and construct validity was high, and the factor load values for the items in the phonological awareness subtests ranged between .43 and .93. The Pearson correlation coefficients between the scores in Receptive and Expressive Vocabulary subtests of ELT and the Turkish Early Language Development Test (TELDT) scores were .40 and .51, respectively. The reliability coefficients of the test were .94 for the whole test and .84 for the phonological awareness. The test-retest correlation coefficients were .88 for the whole test and .70 for the sub-test.

Data Collection

First, the schools in the sample group were visited. Randomly selected class teachers were contacted to check whether randomly selected children met the criteria defined above. The parents of the children who met the criteria were asked for parental consent. The data was collected in a quiet room in two separate sessions. The first assessment of the children was carried out in the fall semester of kindergarten (A1), the second assessment was carried out in the spring semester of kindergarten (A2) and the last assessment was carried out in the fall semester of the first grade (B1).

Data Analysis

Correlational screening model was used in the study. Children’s vocabulary and phonological awareness skills were examined in three subsequent semesters. Examination of the skewness, kurtosis coefficients and standard deviations of the scores revealed that the data showed normal distribution. Repeated measures of ANOVA was used to compare groups’ means in assessed skills. The differences between the maternal education levels were examined using paired comparisons. SPSS 22 software was used for the analysis. All data analyzes were performed by the third author, who is a field expert in measurement and evaluation.

Results

All children showed progress in vocabulary and phonological awareness skills during all three semesters. The mean values of children with higher maternal education levels were higher than children with lower levels of maternal education. In the study, the results of TERLT included the scores of 426 children in the Receptive Vocabulary Subtest and 428 children in the Expressive Vocabulary Subtest. The phonological awareness of 421 children was assessed using ELT.

Children's Performance in Receptive Vocabulary

The model for the development of receptive vocabulary of children with various maternal education levels in three time points were statistically significant ($\lambda = .560$, $F(2) = 165.223$ $p < .001$, $\eta^2 = .44$). The vocabulary performances of children with various maternal education levels differed during three semesters. On the other hand, the interaction between semesters and maternal education level was not significant ($\lambda = .960$, $F(8) = 2.148$, $p > .001$, $\eta^2 = .02$). During A1, A2 and B1 semesters, the vocabulary of children with various maternal education levels changed at the same level.

In regards to maternal educational level, there was a meaningful difference between children’s receptive vocabulary performances in each semester ($F(4) = 13.134$, $p < .001$, $\eta^2 = .11$). The scores of children of mothers with highest level of education were significantly higher than the children of mothers that belonged to the remaining education levels. The scores of the children of mothers with a bachelor's degree were significantly higher than the scores of children of mothers with primary or secondary school level education. The scores of

children of mothers who were high school graduates were significantly higher than children of mothers with primary school education.

Children's Performance in Expressive Vocabulary

The development of expressive vocabulary of children with various maternal education levels in three time points was also statistically significant ($\lambda = .563$, $F(2) = 164.060$, $p < .001$, $\eta^2 = .43$). According to these findings, the children showed a significant change in relation to maternal education level during three semesters. However, the change in the expressive vocabulary was the same in A1, A2 and B1 semesters for the children with mothers having various levels of education ($\lambda = .944$, $F(8) = 3.076$, $p > .001$, $\eta^2 = .02$).

There was a difference in children's performances in expressive vocabulary during all three semesters ($F(4) = 24.333$, $p < .001$, $\eta^2 = .18$). The children of mothers with highest level of education had significantly higher scores than children of mothers that belonged to the remaining education levels. The scores of children of mothers with bachelor's degree were significantly higher than the scores of children of mothers with secondary or primary school education. Likewise, the scores of children of mothers who were high school graduates were significantly higher than those of mothers with primary school education.

Children's Performance in Phonological Awareness

The development of phonological awareness of children with various maternal education levels in three time points was statistically significant ($\lambda = .483$, $F(2) = 252.825$, $p < .001$, $\eta^2 = .51$). The phonological awareness skills of all children showed significant improvement during all three semesters. However, the interaction between semesters and maternal education level was not significant ($\lambda = .972$, $F(8) = 1.504$, $p > .001$, $\eta^2 = .01$). Although children's levels of maternal education differed, all of them exhibited a similar change in their phonological awareness skills during A1, A2 and B1 semesters.

There were differences among the phonological awareness skills of children in all semesters ($F(4) = 18.144$, $p < .001$, $\eta^2 = .14$). The children of mothers with graduate and bachelor's degrees had higher phonological awareness skills than children of mothers with high school, secondary school or primary school degrees. Finally, the children whose mother had high school degree showed a significantly higher performance in the phonological awareness than children of mothers who graduated from secondary or primary school.

Discussion and Conclusion

In this study, the developmental profiles of the vocabulary and phonological awareness performances of children attending kindergarten were examined in relation to the maternal levels of education. It was found that the change in the performances of all children from the first to second semester of kindergarten and to the first grade was the same. This finding may be interpreted that children experience a similar teaching process although they attend different schools. Even at different levels of SES, preschool teachers often take advantage of similar activities in their classrooms such as book reading, writing, and oral language activities. In general, the education offered in preschool explains 35% and 36% of children's language and phonological awareness, respectively (Hohnen & Stevenson, 1999). The remaining part of children's performance in these skills can be explained by the variables related to the child and his/her family such as education level and working status of parents and income. In fact, in the study by McWayne, Hahs-Vaughn, Cheung and Green-Wright (2012), the variables related to the child and family (child's age, maternal education level, family structure, etc.) predicted children's academic achievement better than contextual variables (teacher's education and experience, family participation, quality of learning activities in class, etc).

Results of this study revealed that the receptive and expressive vocabulary of children significantly increased from the fall to the spring semester of kindergarten and from the spring of kindergarten to the fall of the first grade. Children of the mothers with higher levels of education showed a higher performance in the fall semester of the kindergarten than the children with mothers having lower levels of education. This difference was

also evident across the other two semesters. The richness of the home environment and the stimuli offered were reported to be extremely important in the development of vocabulary and oral language of children (DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000). At this point, maternal education level appears as a highly effective variable on shaping the home environment, stimuli, language input and interaction opportunities offered to children (Delgado et al., 2005). Umek et al. (2005) found that mothers with high levels of socioeconomic status have higher education levels and they offer more opportunities to support their children's language skills. Mothers with higher levels of education talk longer to their children, make their children speak more and are more likely to respond to their children (Farran & Ramey, 1980; Hoff, 2003a; Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995). As a result, children of mothers with a high level of education perform better in language and vocabulary than children of mothers with a low level of education. The results of this study also indicate that the level of maternal education is an important variable in child's future reading achievement, given the role of vocabulary in reading achievement.

According to another finding of this study, all children showed progress at the same level in their phonological awareness skills regardless of the maternal education level. On the other hand, children with low mother education level performed poorer than those with high mother education level in all three semesters. It is noteworthy that this difference in children's performances continued in the fall semester of the first grade where they started to learn to read and write. In addition, while the risk status that was identified according to the performance in phonological awareness disappeared in the children of mothers with undergraduate and graduate education levels in the spring semester of the kindergarten, it continued for the children of mothers who graduated from primary school, secondary school, and high school. These children whose risk status in terms of phonological awareness continued in the spring semester of kindergarten started first grade with a performance behind their peers. However, these differences in performance that occur in the beginning of first grade are more likely to continue in later years as well (Denton & West, 2002; Ergül, 2012; Meisinger, Bloom, & Hynd, 2010). In this respect, many of them may be considered at risk of experiencing reading difficulties and being diagnosed with learning disabilities (Stanton-Chapman, Chapman, & Scott, 2001).

It is known that mothers with a high level of education talk more with their children and do more reading-related activities than mothers with low level of education (Korat, 2009). Phonological awareness skills are among the skills that develop by instruction and home environment and adults play an important role in this development (Cabell et al., 2011). In a study, Korat (2009) found that mothers with a high education level had more instructive behaviors in at least two of their daily activities with their children than mothers with a low education level. Mothers with high level of education interacted more with their children not only in reading-related activities but also in activities such as looking at a photo album. The language input provided by the mothers during these activities was related to children's early literacy skills. Bracken and Fischel (2008) found that children's interest in reading was predictive of their phonological awareness skills, and children from highly educated families were more interested in reading activities. It is clearly seen that phonological awareness performances of children differ on the basis of maternal education level.

The fact that the gaps between the expressive vocabulary and phonological awareness skills of children with various maternal education level were not bridged during kindergarten and in the beginning of first grade indicates that the differences may also continue throughout their school life. As indicated by the "Matthew Effect", those who have a good start in school have higher probability of academic achievement, and those who cannot get a good start have a higher probability of failure (Stanovich, 1986). In this respect, the richness of language and early literacy environment offered to the child by his/her family is an important predictor of academic achievement s/he displays at school. In this context, it is suggested that maternal education level should be considered as an important indicator to identify the children who needs early intervention. It is also suggested that parent education programs should also be included in these early intervention programs to provide parents the skills to support their children's language and early literacy skills. In this context, it may be important to inform parents about the importance of language and early literacy skills, how they can support these skills at home, how to take advantage of daily routines in creating opportunities for their children to talk, the importance of having written materials at

home, and methods that they can easily apply at home to support early literacy, such as dialogic book reading. There are several previous studies revealing that early literacy intervention programs towards parents are very effective (Darling & Westberg, 2004; Yarosz & Barnett, 2001).

The results obtained from this study contain some suggestions for further research within the framework of their limitations. First, in the study, children's language skills were examined only on the basis of vocabulary. Although vocabulary is considered as an important indicator of language performance, language is a complex structure with different components. Therefore, investigating different dimensions of language in further research may provide more comprehensive information on the effects of risk factors related to language. Secondly, in the research, vocabulary and phonological awareness skills were examined on the basis of maternal education level and obtaining information about how to define the risk group was aimed. Defining risk groups with different variables can make a significant contribution to the planning of the content of intervention programs. Therefore, it is recommended that future research should examine the effects of other variables such as the level of knowledge of mothers, what kind of environment they offer for their children at home, how and to what extent they support their skills in related fields, whether there are sources of information on these issues, their beliefs about these skills, and their expectations from their children. Thirdly, in this study, children were followed only for three semesters. In the following studies, monitoring children for a longer time and examining the effects of the risks on reading achievement will provide more detailed information in the identification of risks and risk groups.