



## Erken Okuryazarlık Becerileri Üzerinde Etkili Olan Değişkenler: Sosyo Ekonomik Düzey ve Ev Okuryazarlığı\*

Hilal GENGEÇ\*\*, Birkan GÜLDENOĞLU\*\*\*, Tevhide KARGIN\*\*\*\*

• Geliş Tarihi: 27.01.2022 • Kabul Tarihi: 21.07.2022 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 21.07.2022

### Öz

Bu çalışmanın temel amacı, 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinde sosyo ekonomik düzey (SED) ve ev okuryazarlığının etkilerinin belirlenmesidir. Çalışmaya Gaziantep ilinde okul öncesi eğitimine devam eden 235 çocuk ve anneleri dahil edilmiştir. Çalışmada çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik performansları 'Erken Okuryazarlık Testi (EROT)', SED'lerine ilişkin bilgiler 'Aile Bilgi Formu', ev okuryazarlığı etkinliklerine yönelik bilgiler ise 'Ev Okuryazarlığı Uygulamaları Ölçeği (EVOKU)' ile elde edilmiştir. EROT uygulamaları çocukların kendi okulları içinde belirlenmiş bir oda ya da sınıfta gerçekleştirilmiştir. SED ve ev okuryazarlığı etkinliklerine yönelik bilgiler ise annelerle yapılan telefon görüşmeleri ile elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanarak analiz edilmiştir. Bulgular, çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde SED'in anlamlı farklılık yarattığını ve özellikle düşük SED'den gelen çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olduklarını göstermiştir. Ayrıca ev ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu ve iyi bir erken okuryazarlık gelişimi için ev ortamında gerçekleştirilecek olan nitelikli etkinliklerin ve sağlanan olanakların önemli olduğunu göstermiştir.

**Anahtar sözcükler:** erken okuryazarlık, sosyo-ekonomik düzey, ev okuryazarlığı, risk grubu.

### Atıf:

Gengeç, H., Güldenoğlu, B. ve Kargin, T. (2022). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: Sosyo ekonomik düzey ve ev okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi:10.9779.pauefd.1064101

\*Bu çalışma birinci yazarın Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde yapılan Doktora Tezi kapsamında üretilmiştir.

\*\*Doktor Öğretim Üyesi, Kırkkale Üniversitesi, [gengechilal@gmail.com](mailto:gengechilal@gmail.com) ORCID ID: 0000-0001-8723-6857

\*\*\* Doçent Doktor, Ankara Üniversitesi, [bir kanguldenoglu@yahoo.com](mailto:bir kanguldenoglu@yahoo.com) ORCID ID: 0000-0002-9629-1505

\*\*\*\* Profesör Doktor, Ankara Üniversitesi Emekli Öğretim Üyesi, [tkargin@gmail.com](mailto:tkargin@gmail.com) ORCID: 0000-0002-1243-8486

## Giriş

Günümüzde bireylerin hem günlük hem akademik hem de iş yaşamlarını etkili bir şekilde sürdürebilmeleri için başarılı birer okuyucu olmaları gerekmektedir. Bunun için ise çocukların okul öncesi dönemden itibaren desteklenmeleri gerektiği çünkü okumaya temel oluşturan bilgilerin, becerilerinin ve tutumların bu dönemden itibaren kazanılmaya başlandığı üzerinde anlaşmaya varılmış bir bilgidir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Lonigan, 2004). Çocukların, resmi okul yaşamına başlamadan önce okumaya yönelik kazanımları beklenen önkoşul niteliğindeki bu bilgilerin, becerilerin ve tutumların tümü alanyazında erken okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 2001). Sulzby ve Telae (1991) ise erken okuryazarlığı doğumdan formal okul dönemine kadar geçen sürede çocukların sözel dil, okuma ve yazma hakkında edindikleri bilgiler, beceriler ve tutumlar olarak tanımlamışlardır. Tanımlardan anlaşılacağı üzere erken okuryazarlık birden fazla gelişim alanıyla yakından ilişkili olan birden fazla alt boyutu kapsamaktadır. Bu alt boyutlara yönelik alanyazında yapılmış çeşitli sınıflamalar bulunmak ile birlikte en yaygın sınıflama sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama boyutlarından oluşan sınıflamadır (Dickinson ve McCabe, 2001; Kargın ve diğerleri, 2015; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 2001).

Sesbilgisel farkındalık, erken okuryazarlık becerileri içinde okuma performansının en güçlü yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Yopp ve Yopp, 2000) ve en genel şekliyle alfabetik ilkeye dayalı harf ses ilişkisinin sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Wright ve Jacobs, 2003). Yazı farkındalığı, konuşma dilindeki sözcüklerin yazılı dilde sembollerle ifade edildiğinin, yazının bir anlamı, işlevi ve yönü olduğunun çocuklar tarafından fark edilmesidir (Pullen ve Justice, 2003). Yazı farkındalığını kazanmış çocukların okuma öğrenmeye karşı daha olumlu ve istekli oldukları (Lesiak, 1997) ve okumada daha başarılı performans sergiledikleri (McGinty ve Justice, 2009) bilinmektedir. Harf bilgisi ise harflerin bir araya gelerek sözcükleri oluşturduğunu farklı sözcüklerin farklı harflerin yan yana gelmesiyle oluştuğunu ve sözel dilde harflerin ses karşılıklarının kullanıldığının çocuklar tarafından fark edilmesidir (Karaman ve Güngör- Aytar, 2016). Harf bilgisini kazanarak ilkokula başlayan çocukların okuma becerisini daha hızlı kazandıkları (Hammill, 2004; Kirby, Parrila ve Pfeiffer, 2003) ve okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları (Catts, Herrera, Nielsen ve Bridges, 2015) alanyazında ifade edilmektedir.

Bir başka alt boyut olan sözcük bilgisi, çocukların anladığı anlamını bildiği ve uygun şekilde kullanabildiği tüm sözcüklerdir (Akyol ve Temur, 2007). Başarılı bir okuma sürecinin anlama ile sonuçlanması gerektiği düşünüldüğünde erken dönemde çocukların edindikleri sözcük bilgisinin bu sürecin merkezinde yer aldığı ifade edilebilir. Son olarak dinlediğini anlama ise çocuğun dilin anlamsal ve sözdizimsel yapısını anlayabilme becerisidir (Nadig, 2003).

Okul öncesi dönemde bu becerileri kazanarak ilkokula başlayan çocukların okuma ve yazma öğrenimine daha güçlü ve avantajlı bir başlangıç yaptıkları (Cabell, Justice, Konold ve McGinity, 2011; Storch ve Whitehurst, 2002), okuma ve yazma becerisinde başarılı performans sergileyen çocukların ise akademik ve sosyal açıdan daha yeterli oldukları ve daha az sınıf içi problem davranış sergiledikleri (Spira ve diğerleri, 2005) bilinmektedir. Ayrıca bu çocukların ilerleyen okul dönemlerde hem okuma ve okuduğunu anlama becerisinde (Dickinson ve McCabe, 2001; Scarborough ve Parker, 2003) hem de diğer akademik alanlarda (Dickinson ve McCabe, 2001) daha başarılı performans sergiledikleri de alanyazında vurgulanmaktadır. Bununla birlikte erken okuryazarlık becerilerini kazanmada sınırlılıklar yaşayan veya bu becerileri kazanmadan ilkokula başlayan çocukların ise ilerleyen okul yıllarında okuma başta olmak üzere dinleme, konuşma, yazma ve diğer akademik beceriler açısından risk grubu içinde yer alma ihtimallerinin daha yüksek olduğu da alanyazında belirtilmektedir (Dickinson ve Tabors, 2001; Justice ve Ezell, 2001, Kargın ve diğerleri, 2015; Teale ve Sulzby, 1992; Whitehead, 2007). Bu bağlamda, çocukların bu becerileri kazanmalarını ve belirli bir yetkinliğe ulaşmalarını sağlamanın çocuklar için hayati bir öneme sahip olduğu açıktır. Bu önemden yola çıkarak araştırmacılar erken okuryazarlık becerilerinin kazanımın süreci üzerinde etkili olan değişkenleri belirlemek üzere çeşitli çalışmalar yürütmüşlerdir. Elde edilen sonuçlar bu becerilerin kazanımının bir süreç gerektirdiğini ve bu sürecin çevresel faktörlerden etkilendiğini göstermiştir (Justice ve Ezell, 2004; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001; Niklas ve Schneider, 2013). Bu faktörlerin başında ise ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin (SED) (Kargın ve diğerleri, 2017; Niklas ve Schneider, 2013) ve evde gerçekleştirilen okuryazarlık etkinliklerinin (Weigel, Martin ve Bennett, 2006; Van Steensel, 2006; Yeo, Ong ve Ng, 2014) geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

SED, ebeveynlerin çocukların yaşına, gelişim ve ilgi düzeyine uygun okuryazarlık materyalleri temin edebilme, erken okuryazarlık becerilerinin kazanımını destekleyici nitelikte ev okuryazarlık ortamı oluşturabilme olanakları üzerinde belirleyici rol

oynamaktadır (Akyüz ve Dođan, 2017; Hoff, 2006; Kargın ve diğerleri, 2017). SED ile ev okuryazarlık ortamı arasındaki ilişkinin incelendiği birçok çalışmada, daha dūřuk gelir ve eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin çocuklarına kitap, dergi, gazete, yazı tahtası ve bilgisayar oyunları gibi okuryazarlık materyallerini daha yūksel gelir ve eğitim seviyesine sahip ebeveynlere gōre daha az temin edebildiklerini gōstermiřtir (Liu, Georgiou ve Manolitsis, 2018; Martini ve Senechal, 2012). Bu materyaller ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda ise evdeki yazılı ve resimli materyallerin varlığı ile çocuğun yazı farkındalığı (Altun, Tantekin-Erden ve Snow, 2016; Aram ve Levin, 2001), alıcı-ifade edici dilde sōzcūk bilgisi (Burris, Phillips ve Lonigan, 2019; De Jong ve Leseman, 2001) ve sesbilgisel farkındalık becerileri (Aram ve Levin, 2001) arasında pozitif yōnde ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

SED'in, ebeveynlerin okuryazarlık materyalleri sağlama olanaklarının yanı sıra çocuklarıyla yaptıkları okuryazarlık etkinliklerinin niceliği ve niteliği üzerinde de belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Alanyazında yapılmış çalışmalarda alt SED'de ki ailelerin çocuklarıyla daha az sayıda okuryazarlık etkinliği gerçekleştirdikleri, sınırlı sayıda gerçekleştirilen bu etkinlikler sırasında ise çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemede yetersiz kaldıkları belirtilmektedir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002; Neuman, 2016).

Ev okuryazarlığı etkinlikleri olarak ifade edilen bu etkinlikler, formal ve informal okuryazarlık etkinlikleri olmak üzere iki grup altında incelenmektedir (Senechal, 2006; Senechal ve LaFevre, 2014). Formal okuryazarlık etkinlikleri okul öncesi dönemde ebeveynlerin çocuklarına harflerin adını ve sesini, sōzcūkleri çözümlemeyi ve yazmayı öğretme çabalarından oluşan yazı odaklı etkinliklerdir (Haney ve Hill, 2003; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Bu etkinliklerin çocukların harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini desteklediği bilinmektedir (Akyüz, 2016; Martini ve Senechal, 2012) İnfomal okuryazarlık etkinlikleri ise sōzel dil becerilerini destekleyen anlam odaklı etkinliklerdir (Senechal ve Lafevre, 2014). Bu etkinliklerin ise sōzcūk bilgisini ve dinlediğini anlama becerilerini desteklediği vurgulanmaktadır (Evans, Shaw ve Bell, 2000; Yeo ve diğerleri, 2014). Özellikle, ebeveynin çocuğun dil ve erken okuryazarlık becerilerinin kazanımını desteklemek amacıyla çocuğuyla birlikte gerçekleştirdiği kitap okuma etkinliklerinin, sōzcūk bilgisi (Arterberry, Midgett, Putnick ve Bornstein, 2007; Farrant ve Zubrick, 2011) yazı farkındalığı (Piasta ve diğerleri, 2012), alıcı-ifade edici sōzcūk bilgileri (Payne, Whitehurst ve Angell, 1994) gelişimini desteklediği bilinmektedir.

Bununla birlikte, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte Şiir, Şarkı, tekerleme sylmesi uyaklı sözcük oyunları, heceleme ve ses oyunları oynaması, kütüphaneyi veya kitapçıyı ziyaret etmesi gibi etkinliklerinde çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanım sürecini desteklediği ifade edilmektedir (Harper, 2011; Sylvia, Chan, Melhuish, Sammons, Sıraj-Blatchford ve Taggard, 2011).

Yukarda sunulan açıklamalar birlikte ele alındığında çocukların hem içinde bulunduğu SED'in hem de ev okuryazarlığı etkinliklerinin erken okuryazarlık becerilerini kazanım süreci üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu grlmektedir. Erken okuryazarlık becerileri ile sonraki dönemlerdeki sözel dil becerileri, okuma, okuduğunu anlama ve akademik başarı arasındaki pozitif yönde ki ilişki göz önünde bulundurulduğunda bu becerilerin çocuğun okul öncesi dönemde zamanının neredeyse tamamını geçirdiği ev ortamlarında desteklenmesinin son derece önemli olduğu açıktır. Bununla birlikte okul öncesi eğitim programında erken okuryazarlık becerilerine yönelik sınırlı kazanımın olması, var olan kazanımların birçoğunun bağımsız alt alanlar Şeklinde sunulmaması ve sunulan kazanımlara yönelik sınırlı uygulama rneği olması da bu becerilerin öncelikli olarak ev ortamında desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ev ortamında gerçekleştirilen okuryazarlık uygulamalarının niteliği ve niceliği üzerinde belirleyici olduğu bilinen SED, ev okuryazarlığı etkinlikleri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması, bu becerilerin gelişimi üzerinde etkili olan bağlamsal faktörleri belirleyebilmek, bu becerileri desteklemeye yönelik süreç odaklı planlamalar yapabilmek için son derece önemlidir. Bu önemden yola çıkarak planlanan bu çalışmada ise 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin hem SED hem de ev okuryazarlığı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıŐtır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada aŐađdaki sorulara cevap aranmıştır. Çalışmaya dâhil edilen çocukların;

1. Erken okuryazarlık alt testlerinden (alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık becerileri, dinlediğini anlama becerileri) elde ettikleri puanların aya ve SED' e göre dağılımını nasıldır?
2. Erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar SED'e göre anlamlı Şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar ev okuryazarlığı etkinliklerine göre anlamlı Şekilde farklılaşmakta mıdır?

4. Erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar ile SED ve ev okuryazarlığı etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin hem SED hem de ev okuryazarlığı değişkenleri açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma nedensel karşılaştırma modelinde betimsel bir araştırmadır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, var olan veya doğal olarak ortaya çıkmış bir durumun ya da olayın nedenleri ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bu etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014).

### Çalışma Grubu

Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan ve rastgele atamayla belirlenen 12 ilkokulun anasınıflarında öğrenimlerine devam eden 60-72 ay aralığında toplam 235 çocuk ve anneleri bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluştururken örneklem alma yoluna gidilmemiş ve bunun yerine çalışmaya dahil edilecek çocukların belirlenmesinde birtakım ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütler, a) 60-72 ay yaş aralığı içinde yer alma, b) tanıli herhangi bir yetersizliği olmama ve c) çalışmaya katılım için gönüllü olmadır. Bu ölçütler temelinde çalışmada yer alacak çocuk grubunun oluşturulması sırasında 'a ve b' ölçütleri için öğrencilerin öğretmenleri ile görüşülmüş ve bireysel dosyaları incelenmiştir. 'c' ölçütü için ise ilk iki ölçütü karşılayan her bir çocuğa çalışmaya katılım göstermek isteyip istemedikleri sözlü olarak sorulmuş ve onayları alınmıştır. Üç ölçütü de karşılayan toplam 303 çocuk belirlenmiştir. Bu çocukların ebeveynlerine 'Ebeveyn Onay Formu' gönderilerek hem çocuğun hem de annenin çalışmaya katılım gösterebilmesi için izin istenmiştir. Ailenin katılım onayı verdiği 235 çocuk ve anneleri araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır.

Çalışmaya katılan çocukların içinde buldukları SED'leri belirlemek amacıyla ailelerden edinilen bilgiler temelinde sosyo-ekonomik indeks oluşturmak için faktör analizi yapılmıştır. İndeks oluşturulurken tek faktör altında toplanan anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne maaşı, baba maaşı, evdeki kitap sayısı, evdeki çocuk kitabı sayısı ve çocuk kitaplığının olup olmaması olmak üzere yedi göstergeden yararlanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen çocuklara ve annelerine ait bilgiler Tablo 1'de özetlenmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuklara ve Annelerine Ait Bilgiler

	<b>Grup</b>	<b>Sayı (n)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Çocuk Cinsiyet</b>	Kız	126	53.6
	Erkek	109	46.4
<b>Çocuk Yaş</b>	60-63 ay	32	13
	64-66 ay	61	26
	67-69 ay	67	29
	70-72 ay	75	32
<b>SED</b>	Alt SED	88	37.4
	Orta SED	85	36.2
	Üst SED	62	26.4
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	İlkokul	23	9.8
	Ortaokul	52	22.1
	Lise	61	26
	Önlisans	31	13.2
	Lisans	68	28.9
<b>Anne Çalışma Durumu</b>	Çalışıyor	134	57
	Çalışmıyor	101	43
<b>Toplam Gelir</b>	2000-4000 TL	53	22.6
	4001-6000 TL	69	29.4
	60001-8000TL	43	18.2
	80001-10000TL	42	17.9
	10000TL üzeri	28	11.9

Çalışma grubunda yer alan çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki performansları için Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'nde her bir alt test için Angoff yöntemi ile belirlenmiş olan kesme puanlardan yararlanılmış ve herhangi bir alt testte kesme puanın altında kalan çocuklar o beceri için risk grubunda yer alan çocuklar kabul edilmiştir. EROT'ta toplam puan elde edilemediğinden risk grubunda yer alan çocuklar her bir alt test için ayrı ayrı belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocukların çalışma kapsamında ele alınan alt beceriler için risk grubunda olup olmama durumları Tablo 2'de sunulmuştur

**Tablo 2.** Çalışma Grubundaki Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Açısından Risk Grubunda Olup Olmama Durumları

Erken Okuryazarlık Becerileri	Risk Grubunda Olan Çocuklar		Risk Grubunda Olmayan Çocuklar	
	n	%	n	%
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	54	%23	181	%77
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	174	%74	61	%26
Sesbilgisel Farkındalık	132	%56.2	103	%43.8
Dinlediğini Anlama	161	%68.5	74	%31.5

### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama sürecinde üç farklı araç kullanılmıştır.

#### *Bilgi Formu*

Araştırmaya dâhil olan çocuk ve annelerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla iki bölümden oluşan ‘Çocuk-Aile Bilgi Formu’ oluşturulmuştur. İlk bölümde araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerine (cinsiyet, doğum yılı vb.) yönelik sorular yer alırken ikinci bölümde ise anne ve babalarının demografik bilgilerine (yaş, eğitim durumu, meslek ve ekonomik düzey vb.) yönelik sorular yer almaktadır.

#### *Erken Okuryazarlık Testi (EROT)*

EROT, 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek ve erken okuryazarlık açısından risk grubunda bulunan çocukları belirlemek amacıyla Kargın ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiş standart bir testtir. EROT, 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve dinlediğini anlama olmak üzere 7 alt boyutta değerlendirmektedir. Bu çalışmada ise erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinde EROT’ta yer alan alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama alt boyutlarına ait testler kullanılmıştır. Alanyazına bakıldığında erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinde ağırlıklı olarak sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin kullanıldığı (Büyüктаşkapu, 2012; Good ve Kaminski, 2002; Lonigan,Wagner, Torgese ve Rashotte, 2007), sözcük bilgisinin ise alıcı ve ifade edici



dilde sözcük bilgisi olmak üzere iki temel boyutta (Dunn ve Dunn, 2007) ele alındığı görülmüştür. Fakat Türkiye’de okul öncesi dönemde bulunan çocuklarla harf bilgisinin kazandırılmasına yönelik sistematik herhangi bir çalışma yapılmadığından, bu çalışma kapsamında çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinde de bu dört alt boyuta ait testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

### ***Ev Okuryazarlık Uygulamaları Ölçeği (EVOKU)***

Ailelerin ev ortamında çocuklarıyla yaptığı okuryazarlık uygulamalarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından ‘Ev Okuryazarlık Uygulamaları Ölçeği (EVOKU)’ geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında öncelikle 60-72 aylık çocuklarla ev ortamında yapılan okuryazarlık etkinliklerini belirlemeye yönelik kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda kitap okuma (Dolunay-Sarıca ve diğerleri, 2014; Karaahmetoğlu, 2015), yazı yazma (Vukelich, Christie ve Enz, 2014), çevresel yazıları tanıma-okutma (Blair ve Savage, 2006), harf-ses etkinlikleri (Senechal ve LaFevre, 2014) ve diğer etkinlikler (kütüphane, kitapçı ziyaretleri vb.) (Gonzales ve diğerleri, 2011) olmak üzere temelde beş etkinliğin vurgulandığı görülmüştür. Geliştirilmesi planlanan bu ölçeğin de ilgili beş boyuttan oluşmasına karar verilmiştir. Madde yazım sürecinde, kitap okuma boyutu için 11, yazı yazma boyutu için 6, çevresel yazı tanıma- okutma boyutu için 4, harf- ses etkinlikleri boyutu için 9 ve diğer etkinlikler boyutu için 5 madde yazılmıştır. Sonuç olarak 5 boyut ve 35 maddeden oluşan taslak form oluşturulmuştur.

EVOKU’nun kapsam geçerliğini belirlemek için taslak form özel eğitim alanından iki, çocuk gelişimi alanından bir olmak üzere toplam üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlarından taslak formda yer alan her bir maddeyi amaca uygunluk, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri, maddelerin her biri için ‘uygun, uygun ama düzeltilmeli, uygun değil’ şeklinde görüş belirtmeleri ve önerilerini yazmaları istenmiştir. - Görüş birliği tekniği kullanılarak yapılan değerlendirme sonucunda üç alan uzmanının da ‘uygun’ şeklinde görüş belirttiği 25 madde ile ‘uygun ama düzeltilmeli’ şeklinde görüş belirttiği 2 madde öneriler doğrultusunda düzeltilerek ölçekte kalmıştır.

27 maddeden oluşan EVOKU ile 60-72 ay arası çocuğu olan 272 anneden veri toplanmıştır. Örnek büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek için yapılan analizlerde, Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .73 olduğu ve Barlett Küresellik Testi’nin .000 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Faktörleri ve madde sayılarını belirlemek için yapılan Varimax döndürme sonucunda faktör yük değeri .30’un altında olan 6 madde ile birden fazla faktöre kümelenen ve faktör yük değerleri arasında .10’dan az fark olan 4

madde analiz dışında tutularak tekrar analiz yapılmıştır. Sonuç olarak beş faktör ve toplam 17 maddeden oluşan ölçeğin son biçimine ulaşılmıştır. Ulaşılan faktör isimleri ve madde sayıları ise ‘Ses Farkındalığı’nda 4, ‘Yazma Etkinliği’nde 4, ‘Kitap Okuma Etkinliği’nde 3, ‘Sesbilgisel Oyunlar’da 3, ‘Ebeveyn Okuma Sıklığı’nda 3 madde şeklindedir.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ise EVOKU’nun  $\chi^2/sd$  formülü ile hesaplanan uyum indeksi değeri 1.20 olarak bulunmuştur. EVOKU’nun AGFI değeri .92, CFI değeri .99, NFI değeri .94, NNFI değeri .98 olarak, RMSA değeri .02 ve SRMR değeri ise .05 olarak hesaplanmıştır. Bu durum modelin varsayımları karşılamakta yeterli olduğunu ve kabul edilebilir düzeyde iyi uyum sergilediğini göstermektedir (Kline, 2011).

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama sürecinde öncelikle etik kurula başvurularak etik kurul onayı alınmıştır. Ardından çalışmanın yapılacağı Gaziantep il bünyesinde anasınıfını bulunan 12 ilkokul belirlenmiş ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden bu okullarda çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Okullar ziyaret edilerek okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri ile görüşülmüştür. Görüşmelerde veri toplama süreci, bu süreçte kullanılacak araçlar ve elde edilen verilerin hangi amaçla kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenler aracılığıyla çalışma grubunda yer alan çocukların ailelerine veli izin formu gönderilmiş ve veri toplamak için uygun gün ve saatler belirlenmiştir. Son olarak okul yöneticilerden, veri toplama sürecinde kullanılmak üzere sessiz ve dikkat dağıtıcı uyaranların bulunmadığı bir oda veya sınıf talep edilmiştir.

### ***Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Verilerinin Toplanması***

Çalışma grubunda yer alan 235 çocuğun erken okuryazarlık becerilerine ilişkin veriler bireysel olarak uygulanan EROT aracılığıyla elde edilmiştir. Tüm uygulamalar her çocuğun kendi okulunda yapılmıştır. Uygulama gününde çocuk sınıftan alınarak uygulama yapılacak ortama getirilmiştir. Uygulamaya başlanmadan önce çocukla sohbet edilmiş, uygulama hakkında kısa bir bilgi verilmiş ve test bataryası tanıtılmıştır. Uygulama süreleri çocuğun performansına göre 25 ile 40 dakika arasında değişmiştir.

### ***Ev Okuryazarlığı Etkinliklerine Yönelik Verilerin Toplanması***

Araştırmaya katılan çocuklar ile ev ortamında yapılan okuryazarlık etkinliklerine yönelik veri araştırmaya katılan 235 çocuğun annesinden EVOKU kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama süreci annelerin uygun olduğu gün ve saatte telefon aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Telefon görüşme süreleri 20 ile 25 dakika arasında değişmiştir.

## **Veri Analizi**

Elde edilen veriler SPSS 22 programında üç aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada 60-72 ay arasında bulunan çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama testlerinden elde ettikleri puanların yaşa ve SED'e göre dağılımı çapraz tablolar ile sunulmuştur. İkinci aşamada çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanların SED ve EVOKU ölçeğinden elde edilen puanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için öncelikle verilerin dağılımları çarpıklık ve basıklık katsayıları temelinde incelenmiştir. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği, bu nedenle katılımcıların EROT alt testlerinden aldığı puanların EVOKU ölçeğinden elde edilen puanlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann- Whitney U, SED'e göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ise Kruskal Wallis H kullanılmıştır. Üçüncü aşamada ise erken okuryazarlık alt testlerinden elde edilen puanlar, SED ve ev okuryazarlığı etkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

## **Bulgular**

### **Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanların Yaş ve SED'e Göre Genel Dağılımı**

Çalışma grubunda yer alan çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanların yaş ve SED'e göre dağılımını belirlemek amacıyla çapraz tablolar kullanılmıştır.

**Tablo 3.** Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanların Yaş ve SED'e Göre Genel Dağılımı

	Alıcı Dilde				İfade Edici Dilde				Sesbilgisel Farkındalık				Dinlediğini Anlama				Toplam
	Sözcük Bilgisi				Sözcük Bilgisi				Becerileri				Becerileri				
	1		2		1		2		1		2		1		2		
Yaş	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
60-63	7	3	25	10.6	25	10.6	7	3	20	8.5	12	5.1	22	9.4	10	4.3	<b>32</b>
64-66	11	4.7	50	21.3	46	19.6	15	6.4	32	13.6	29	12.3	46	19.6	15	6.4	<b>61</b>
67-69	18	7.7	49	20.9	50	21.3	17	7.2	40	17	27	11.5	44	18.7	23	9.8	<b>67</b>
70-72	18	7.7	57	24.3	53	22.6	22	9.4	40	17	35	14.9	49	20.9	26	11.1	<b>75</b>
<b>Toplam</b>	<b>54</b>	<b>23</b>	<b>181</b>	<b>77</b>	<b>174</b>	<b>74</b>	<b>61</b>	<b>26</b>	<b>132</b>	<b>56.2</b>	<b>103</b>	<b>43.8</b>	<b>161</b>	<b>68.5</b>	<b>74</b>	<b>31.5</b>	<b>235</b>
SED	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Alt SED	28	51.9	60	33.1	75	43.1	13	21.3	55	41.7	33	32.0	64	39.8	24	32.4	<b>88</b>
Orta SED	13	24.1	72	39.8	63	36.2	22	36.1	46	34.8	39	37.9	62	38.5	23	31.1	<b>85</b>
Üst SED	13	24.1	49	27.1	36	20.7	26	42.6	31	23.5	31	30.1	35	21.7	27	36.5	<b>62</b>

1= Risk grubundaki çocuklar, 2= Risk grubunda olmayan çocuklar

Tablo 3'te çalışma grubu içinde yer alan 235 çocuğun %23'ünün (n= 54) alıcı dilde sözcük bilgisinde, %74'ünün (n= 174) ifade edici dilde sözcük bilgisinde, %56.2'sinin (n=132) sesbilgisel farkındalık becerilerinde ve %68.5'inin (n=161) ise dinlediğini anlama becerilerinde kesme puanın altında bir puan elde ettikleri ve risk grubu içinde yer aldıkları görülmektedir. SED'e yönelik dağılıma bakıldığında ise alıcı dilde sözcük bilgisinde risk grubunda olan çocukların %51.9'unun (n=28) alt; ifade edici dilde sözcük bilgisinde risk grubunda olan çocukların %43.1'inin (n=75) alt, % 36.2'sinin (n=63) ise orta sosyo ekonomik çevreden geldiği görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinde risk grubunda olan çocukların %41.7'sinin (n=55) alt, % 34.8'inin (n=46) orta; dinlediğini anlama becerisinde ise risk grubunda olan çocukların % 39.8'inin (n=64) alt, % 38.5'inin (n=62) ise orta sosyo ekonomik çevreden geldiği görülmektedir.

#### Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanların SED'e Göre Karşılaştırılması

Farklı sosyo ekonomik çevreden gelen çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis H, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann-Whitney U kullanılmıştır.

**Tablo 4.** Farklı SED'den Gelen Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanlarının Karşılaştırmasına Yönelik Kruskal-Wallis H Sonuçları

EROT Alt Testleri	SED	n	Sıra Ortalamaları	ss	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark	r
<b>Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi</b>	Alt	88	100.52					
	Orta	85	123.28	2	10.56	.005*	Üst > Alt	-.27
	Üst	62	135.57				Orta > Alt	-.19
<b>İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi</b>	Alt	88	99.69					
	Orta	85	121.41	2	13.05	.001**	Üst > Alt	-.25
	Üst	62	139.32				Orta > Alt	-.18
<b>Sesbilgisel Farkındalık Becerileri</b>	Alt	88	101.69					
	Orta	85	128.08	2	8.15	.017*	Üst > Alt	-.17
	Üst	62	127.33				Orta > Alt	-.21
<b>Dinlediğini Anlama Becerileri</b>	Alt	88	109.18					
	Orta	85	115.46	2	5.27	.072	-	-
	Üst	62	134.00					

\*\*p≤ .01, \*p≤ .05

Yapılan analiz sonucunda çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi ( $\sqrt{X^2}=10,56$ ,  $P<.05$ ), ifade edici dilde sözcük bilgisi ( $\sqrt{X^2}=13,04$ ,  $P<.05$ ) ve sesbilgisel farkındalık becerileri ( $\sqrt{X^2}=13,05$ ,  $P<.05$ ) alt testlerinden elde ettikleri puanların SED'e göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

### Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar Ev Okuryazarlık Uygulamalarına Göre Karşılaştırılması

EROT ile yapılan değerlendirmeler sonucunda erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olan ve olmayan çocukların ev okuryazarlık uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için Mann- Whitney U testi kullanılmıştır.

**Tablo 5.** EVOKU Toplam Puanlarının Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Edilen Puanlar ile Karşılaştırılmasına Yönelik Mann- Whitney U Sonuçları

EROT Alt Testleri	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	z	p	r
Alıcı Dilde	RG	54	97	5253	3768	-2.56	.011*	-.16
Sözcük Bilgisi	RGD	181	124	22477				
İfade Edici	RG	174	104	18188	2963	-5.14	.000**	-.33
Dilde Sözcük Bilgisi	RGD	61	156	9542				
Sesbilgisel	RG	132	104	13736	4958	-3.56	.000**	-.23
Farkındalık	RGD	103	135	13993				
Dinlediğini	RG	161	110	17783	4742	-2.51	.012*	-.16
Anlama	RGD	74	134	9947				

RG= Risk grubundaki çocuklar, RGD= Risk grubunda olmayan çocuklar, \*\*p≤ .01, \*p≤ .05

EVOKU ölçeğinden alınan toplam puan ile çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi ( $z=-2.56$ ,  $p<.05$ ), ifade edici dilde sözcük bilgisi ( $z=-5.14$ ,  $p<.05$ ), ses bilgisel farkındalık ( $z=-3.56$ ,  $p<.05$ ) ve dinlediğini anlama ( $z=-2.51$ ,  $p<.05$ ) becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

## Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar ile SED ve Ev Okuryazarlık Uygulamaları Arasındaki İlişki

Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar ile içinde buldukları sosyo-ekonomik çevre ve ev okuryazarlık uygulamaları arasındaki ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

**Tablo 6.** Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar, SED ve Ev Okuryazarlık Uygulamaları Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. SED	-	.47**	.23**	.21**	.16*	.14*
2. Ev Okuryazarlık Uygulamaları	-	-	.33**	.33**	.27**	.19**
3. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	-	-	-	.55**	.47**	.41**
4. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	-	-	-	-	.48**	.47**
5. Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	-	-	-	-	-	.40**
6. Dinlediğini Anlama Becerileri	-	-	-	-	-	-

\*\*p≤ .01, \*p≤ .05

Tablo 6 incelendiğinde SED ile ev okuryazarlık uygulamaları arasında orta düzeyde pozitif yönde ( $r=.47$ ) ilişki olduğu görülmektedir. SED ile erken okuryazarlık alt testlerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiye bakıldığında, SED ile alıcı dilde sözcük bilgisi ( $r=.23$ ), ifade edici dilde sözcük bilgisi ( $r=.21$ ), sesbilgisel farkındalık becerileri ( $r=.16$ ) ve dinlediğini anlama becerileri ( $r=.14$ ) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

### Tartışma

60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin hem SED hem de ev okuryazarlığı değişkenleri açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada dört araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. İlk araştırma sorusu olan ‘Çalışmaya dâhil edilen çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanların yaşa ve SED’ e göre dağılımı nasıldır?’ sorusuna yanıt aramak için çapraz tablolar kullanılmıştır. İlk bakışta elde edilen bu bulgular çocukların erken okuryazarlık becerilerine (ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama) yönelik sunulan desteğin yeterli olmadığını düşündürmektedir. Bununla birlikte alıcı dilde sözcük bilgisinin çok erken dönemlerden itibaren gelişmeye başlaması, günlük yaşamla daha ilişkili olması, okul öncesi eğitim programında en fazla kazanımın olduğu erken okuryazarlık alanı olması ve kümülatif bir

şekilde artması gibi nedenlerden dolayı alıcı dilde sözcük bilgisine yönelik elde edilen bu sonucun beklendiği bir sonuç olduğu ifade edilebilir (Ergül ve diğeri, 2014; Kargın ve diğeri, 2015; Kargın ve diğeri, 2017). Kargın ve arkadaşları (2017) tarafından anasınıflarına devam eden çocukların erken okuryazarlık beceri profillerini belirlemek amacıyla yapılan başka bir çalışmada da değerlendirilen çocukların sadece sözcük bilgisi alt testlerinde EROT'un kesme puanları üzerinde kalarak yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. Araştırmacılar elde ettikleri bu sonucu çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim programında çocukların sözcük bilgisini arttırmaya yönelik kazanım sayısının fazlalığı ve çocukların çevreleriyle ve birbirleriyle girdikleri etkileşim ve iletişim sonucunda doğal olarak kendiliğinden gelişebilecek bir alan olması ile açıklamışlardır. Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanların SED'e göre genel dağılımını incelediğimizde risk grubu içinde genelde alt ve orta SED'den gelen çocukların yer aldığını görmekteyiz. Elde edilen bu bulgu çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde SED'in anlamlı farklılık yaratabileceğini düşündürmektedir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan 'Çalışmaya dâhil edilen çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar SED'e göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?' sorusuna yanıt bulmak amacıyla Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar SED'in çocukların erken okuryazarlık performansları üzerinde anlamlı farklılık yarattığı ve çocukların içinde buldukları SED yükseldikçe erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlarında yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular üzerinde iki unsurun etkili olduğu söylenebilir. Bu unsurlardan ilki SED ile çocuğa sağlanan okuryazarlık materyallerinin niteliği ve niceliği arasındaki ilişkidir. Çocuğun içinde bulunduğu SED ile ebeveynin çocuğa sağladığı erken okuryazarlık materyalleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bilinmektedir (Kargın ve diğeri, 2017; Niklas ve Scheineder, 2013). Çocuğun içinde bulunduğu SED, yükseldikçe yaşına, ilgilerine ve gelişim düzeyine uygun farklı tür ve nitelikteki okuryazarlık materyallerine ulaşma olanağı da artmaktadır. Başka bir ifadeyle üst SED'den gelen çocuklar orta ve alt SED'lerden gelen çocuklara göre farklı türlerde daha fazla yazılı ve resimli materyallere ulaşma fırsatına sahiptirler. Ayrıca içinde bulunan SED'in yükselmesi ile birlikte çocuğun kendine ait bir odaya ve kitaplığa sahip olma imkânının da artması, çocuğa kitaplar, sözcük oyunları gibi okuryazarlık materyallerine daha kolay ulaşma ve bu materyaller ile daha çok zaman geçirme fırsatı sağlamaktadır. Bu materyaller açısından zengin ortamlarda bulunan ve bu materyallerle daha çok deneyim elde etme fırsatına sahip olan üst ve orta SED'den gelen



çocukların hem alıcı hem de ifade edici dilde daha geniş sözcük bilgisine sahip olmaları ve daha iyi performans sergilemeleri beklenen bir sonuçtur.

Bununla birlikte ailenin SED'i yükseldikçe çocukların, şiir, bilmece ve tekerleme kitapları gibi uyaklı sözcüklerin tekrar edildiği kitaplara, ses avı, ses eşleşme, sözcük oluşturma gibi bilgisayar oyunlarına, uyaklı sözcüğü bulma, heceleme ve hece birleştirme oyunları gibi kutu oyunlarına da sahip olma olanakları artmaktadır. Bu materyaller ile oynama, şiir, tekerleme, bilmece öğrenme ve söyleme fırsatı olan çocukların ise sesbilgisel farkındalık becerilerinde daha iyi bir performans sergilemeleri beklenen bir sonuçtur. Alanyazında da materyal çeşitliliği, niteliği ve ulaşılabilirliği ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi araştıran birçok çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, resimli ve yazılı okuryazarlık materyalleri açısından zengin ortamlardan gelen çocukların hem alıcı ve ifade dilde edici sözcük bilgisi (De Jong ve Leseman, 2001; Payne ve diğerleri, 1994) hem de sesbilgisel farkındalık becerilerinde (Aram ve Levin, 2001) akranlarına göre daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olduğu düşünülen bir diğer unsur ise SED ile ebeveynlerin çocuklarıyla evde gerçekleştirdikleri okuryazarlık ve dil etkinliklerinin niteliği ve niceliği arasındaki ilişkidir. Ebeveynlerin içinde buldukları SED yükseldikçe çocuklarıyla daha sık ve etkileşime dayalı okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirdikleri (Burgess ve diğerleri, 2002; Neuman, 2016) ve günlük yaşamda sözel dili daha etkili kullandıkları bilinmektedir (Şahin ve Aksu, 1980). Bununla birlikte ebeveynin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuğunun okula ve okuma öğrenmeye hazır şekilde başlamasının okul başarısı için önemine yönelik bilgi düzeyinin de arttığı ve bu nedenle çocuklarıyla daha düzenli, kapsamlı etkinlikler gerçekleştirdikleri ve etkinlikleri çeşitlendirdikleri düşünülmektedir. Daha açık bir ifadeyle ebeveynin eğitim ve gelir düzeyinin artmasıyla birlikte çocuklarının gelişim düzeylerini izleme ve gelişim düzeylerini takip etmeye olan ilgilerinin de arttığı bilinmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin bir süreç içinde nitelikli etkinlikler ve uygulamalar aracılığıyla geliştiği düşünüldüğünde üst ve orta SED'den gelen çocukların daha başarılı performans göstermelerinin beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra ailenin eğitim seviyesinin artması ile birlikte ebeveynlerin günlük konuşmalarındaki sözcük sayısı ve çeşidi artmakta, çocuklarının sorularına daha kapsamlı yanıtlar verebilmektedirler (Şahin ve Aksu, 1980). Çocuğun günlük yaşam içinde farklı sözcükler duymasının ve bu sözcükleri kullanmaya teşvik edilmesinin çocuğun alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisine katkı sağladığı ifade edilebilir. Alanyazında yapılmış birçok

çalışmada da çocukların içinde buldukları SED'e göre erken okuryazarlık becerilerinde sergiledikleri performansın farklılaştığı, bu farklılığın ise alt SED'de ki ailelerin çocuklarının bu becerilerini desteklemek amacıyla çok az etkinlik gerçekleştirmelerinden ve gerçekleştirdikleri etkinlikler sırasında bu becerileri desteklemekte yetersiz kalmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir (Burgess ve diğerleri, 2002; Neuman, 2016).

Çalışma grubunu oluşturan çocukların dinlediğini anlama performanslarında SED'e göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Dinlediğini anlama becerisinin dilin alt bileşenlerine ilişkin becerileri de içinde barındıran kapsamlı ve karmaşık yapıya sahip bir beceri alanı olduğu ve dinlediğini anlamada başarılı bir performans sergileyebilmek için çocuğun bu becerilerin büyük çoğunluğunda gelişim seviyesine uygun bir yetkinliğe ulaşması gerektiği bilinmektedir (Kargın ve diğerleri, 2017; Kendeou ve diğerleri, 2005; Nadig, 2013). SED'in yükselmesi ile birlikte ebeveynlerin dinlediğini anlama becerilerini desteklemeye yönelik gerçekleştirdiği etkinliklerin ve uygulamaların sayısı her ne kadar artsa da başarılı dinlediğini anlama performansının belirleyicileri arasında yer alan eklerin dildeki kullanımları ve anlamlarını içeren morfoloji ve dildeki cümle yapılarını oluşturan sözcüklerin anlamlı bir sırada sunulmasını içeren söz dizimi gibi üst düzey dil becerilerini destekleme konusunda yeterlilikleri artmamış olabilir. Hâlbuki başarılı bir dinlediğini anlama performansı söz konusu olduğunda bu becerilerin günlük yaşam içerisinde aktif ve eş zamanlı olarak desteklenmesini gerekmektedir (Kargın ve diğerleri, 2017). Alanyazında çocukların ilgili becerilerdeki performansının desteklenmesinde kitap okuma etkinliklerinin önemli olduğu göz önüne alındığında (Whitehurst ve diğerleri, 1994). Ebeveynlerin kitap okuma sırasında bu becerileri aktif bir şekilde desteklemelerinin önemli olduğu belirtilmelidir.

Çalışmaya dâhil edilen çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar ev okuryazarlığı etkinliklerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta farklılaşmadığının belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, anlamlı farklılığın risk grubunda olmayan çocukların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ev ortamında gerek ebeveynin gerçekleştirdiği okuryazarlık etkinliklerinin gerekse de ebeveyn çocuk etkileşimine dayalı olarak gerçekleştirilen formal ve informal erken okuryazarlık etkinliklerinin çocukların erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini kazanım sürecini desteklediği bilinmektedir (Martini ve Senechal, 2012; Senechal ve LeFevre, 2014; Yeo ve diğerleri, 2014). Ev ortamında yeterli ve nitelikli erken okuryazarlık desteğine ulaşan çocukların ise bu becerilerde daha iyi performans sergiledikleri birçok çalışmada görüş

birliğine varılmış ortak bir sonuçtur (Evans, Shaw ve Bell, 2000; Rodriguez ve Tamis-Lemonda, 2011; Weigel, Martin ve Bennett, 2007). Ebeveynin günlük yaşamı içinde çocuğuyla kolaylıkla gerçekleştirebileceği kitap okuma, şarkı, şiir okuma ve tekerleme söyleme, sözcük bulma- türetme oyunları, yazı yazma, çizgi ve resim çizme çalışmalarını gibi etkinlikler çocuğun erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini destekleyen etkinliklerdir. Ev ortamında bu desteğe ulaşamayan çocuklar ise erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinde belirli yetkinliğe ulaşamamakta ve ilerleyen okul yıllarında okuma güçlüğü başta olmak üzere diğer akademik beceriler açısından risk grubu altında yer almaktadırlar (Kargın ve diğerleri, 2015; Dolunay-Sarıca ve diğerleri, 2014). Bu bağlamda EVOKU'dan elde edilen toplam puanların, çocukların evlerinde daha kapsamlı ve nitelikli okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirildiğini gösterdiği düşünöldüğünde elde edilen sonuçların risk grubunda olmayan çocukların lehine olması doğal ve beklenen bir sonuçtur.

Çalışmaya dâhil edilen çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar ile SED ve ev okuryazarlığı etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda SED ile ev okuryazarlık uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınırlı sayıda katılımcıdan elde edilen veriler ile yapılan analizden anlamlı ilişkilerin elde edilmiş olması bu çalışma açısından önemli sonuçlardan biridir.

Çocukların içinde bulunduğu SED ve ev okuryazarlık uygulamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında SED ile ev okuryazarlık uygulamaları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görölmektedir. SED, ebeveynlerin çocuklarına hem zengin bir okuryazarlık çevresi sağlama (Akyüz ve Doğan, 2017; Hoff, 2006; Kargın ve diğerleri, 2017; Niklas ve Schneider, 2013) hem de nitelikli okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirme becerileri üzerinde belirleyici olan en temel unsur olarak kabul edilmektedir (Crosnoe, Leventhal, Wirth, Pierce ve Pianta, 2010). Zengin bir ev okuryazarlığı çevresi ve nitelikli ev okuryazarlık uygulamaları ile de erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasında bir ilişki bulunmaktadır (Neuman, 2016). Bu noktada SED'in, ev okuryazarlık uygulamalarının niteliği ve niceliği ile doğrudan, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimiyle ise dolaylı bir ilişkisi olduğunu ifade edebiliriz. Ergöl ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilmiş bir çalışmada da SED'in ev okuryazarlık ortamında gerçekleştirilen uygulamalar üzerinde belirleyici olduğu ve alt SED'den gelen çocukların ev okuryazarlık ortamında gerçekleştirilen okuryazarlık uygulamalarının üst ve orta SED'den gelen çocuklara göre daha yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlar SED düşöklüğünün erken

okuryazarlık becerilerinin kazanım süreci için dolayısıyla da okuma başarısı ve akademik başarı için bir risk faktörü oluşturabileceğini göstermektedir. Bu nedenle düşük SED’de bulunan ailelerde yaşıyan çocuklara erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte materyal (kitap, dergi, oyun gibi) desteği sunmak ve bu ailelerin ev okuryazarlık uygulamalarına yönelik bilgi ve becerilerini desteklemenin önemli olduğunu ifade edebiliriz.

Alanyazında da ev okuryazarlık ortamında gerçekleştirilen gerek formal gerekse informal okuryazarlık etkinlikleri ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Martini ve Senechal, 2012; Senechal ve LeFevre, 2014; Yeo ve diğerleri, 2014). Hem alanyazından hem bu çalışmadan elde edilen sonuçlar birlikte ele alındığında, aslında ebeveynlerin evde gerçekleştirdikleri okuryazarlık etkinliklerinin çocuklarının okul yaşamındaki başarısına da etki edeceğini görebilmeleri açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Bu durum erken okuryazarlık becerilerinin kazanım sürecini desteklemek ve bu sayede ilerleyen okul yıllarında daha az çocuğun okuma güçlüğu tanısı almasını sağlayabilmek amacıyla ev ortamında gerçekleştirilen okuryazarlık etkinliklerine ve uygulamalarına odaklanılabileceğini göstermektedir.

### **Sonuç**

Çalışmadan elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde SED ve ev okuryazarlık etkinliklerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öncelikle çalışmadan elde edilen bulgulara göre 60-72 ay aralığında bulunan 235 çocuğun erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlara göre 54’ü alıcı dilde sözcük bilgisi, 174’ü ifade edici dilde sözcük bilgisi, 132’si sesbilgisel farkındalık becerileri ve 161’i dinlediğini anlama becerilerinde kesme puanın altında bir puan elde ederek risk grubu içinde yer almışlardır. Bu durum çocukların büyük çoğunluğunun yeterli erken okuryazarlık becerilerine sahip olmadığını ve bir takım erken okuryazarlık becerilerinin (ifade edici dil, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama) gerektiği şekilde desteklenemediğini göstermektedir.

İkinci olarak risk grubunda bulunan çocukların SED’e göre dağılımları incelenmiş ve sonuçlarda alıcı dilde sözcük bilgisinde risk grubunda olan çocukların 28’inin alt, ifade edici dilde sözcük bilgisinde risk grubunda olan çocukların 75’i alt, 63’ü orta, sesbilgisel farkındalık becerilerinde risk grubunda bulunan çocukların 55’inin alt, 46’sının orta, dinlediğini anlama becerisinde risk grubunda bulunan çocukların 64’ünün alt ve 62’sinin

orta SED'den gelen çocuklar olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde SED' in anlamlı farklılık yarattığını ve özellikle düşük SED'den gelen çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olduklarını göstermiştir. Bu riski erken dönemde fark etmek için alt SED'den gelen çocukların değerlendirilmesi ve gerekli desteğin bu çocuklara sunulması önemlidir.

Çalışma içerisinde çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünülen ev ortamında gerçekleştirilen okuryazarlık etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik araştırmacı tarafından EVOKU ölçeği geliştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, ev ortamının çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu ve iyi bir erken okuryazarlık gelişimi için ev ortamında gerçekleştirilen nitelikli etkinliklerin ve sağlanan olanakların önemli olduğunu göstermiştir.

Bu sonuçlar ise ailelerin kitap okuma becerilerini desteklemek amacıyla uygulamaya dönük etkili kitap okuma eğitimleri planlanması ve evde okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirmeleri için ailelerin teşvik edilmesi gerektiğini göstermiştir. Ayrıca bu sonuçlar düşük SED'lerden gelen ve erken okuryazarlık becerilerinde risk grubunda yer alan çocukların bu becerilerini desteklemek amacıyla ulusal çapta uygulanabilecek müdahale programları geliştirilmesi gerekliliğini de ortaya koymuştur.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** *Bu araştırma, Hasan Kalyoncu Üniversitesi etik kurulunun 30/10/2020 tarihli E—804.01-2010300005 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** *Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.*

**Yazar Katkısı:** *Araştırmanın yürütülmesi sürecinde eşit oranda katkı sağlamışlardır.*

### **Kaynakça**

- Akyol, H. ve Temur, T. (2007). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. A.Kırkılıç, A.ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, (s. 195-232) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, E. ve Doğan, Ö. (2017). Home literacy environment: definitions, dimensions and its role on the development of emergent literacy skills. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 4(3), 38-57.
- Altun, D., Tantekin-Erden, F. ve Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı*, 505-530.

- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES. Sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16(3), 831–852.
- Arterberry, M. E., Midgett, C., Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2007). Early attention and literacy experiences predict adaptive communication. *First Language*, 27(2), 175-189.
- Blair, R., & Savage, R. (2006). Name writing but not environmentalprint recognition is related to letter-soundknowledge and phonological awareness in 308 pre-readers. *Reading and Writing*, 19, 991–1016
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426.
- Burris, P. W., Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2019). Examining the relations of the home literacy environments of families of low SES with children’s early literacy skills. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(2), 154–173.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Mountain shadows fonolojik farkındalık ölçeğinin (ms-pas) Türkçe’ye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 509-518.
- Cabell, S.Q. Justice, L.M., Konold, T.R. & McGinty, A.S. (2011). Profiles of Emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14.
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(9), 1407–1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: variations in style and strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 23.

- 274 H. Gengeç, B. Güldenoğlu ve T. Kargın/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 252-279, 2023
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., Pianta, R. C., & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, 81(3), 972–987.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1–20.
- De Jong, P. F., & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects on home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389–414.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186–202.
- Dolunay- Sarıca, A., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K., D., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z. ve Tufan, M. (2014). The reliability and validity of the home early literacy environment questionnaire. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 444-459.
- Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test-IV*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Kesiktaş, D. ve Bahap-Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal Of Experimental Psychology/Revue Canadienne De Psychologie Expérimentale*, 54(2), 65–75.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent–child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280–293.
- Good, R. H., & Kaminski, R. A. (Eds.). (2002). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement.
- Gonzales, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darenbourg, A., & Haynes, R. (2011). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the

- Familia Inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 475-483.
- Hammill, D. D. (2004). What We Know About Correlates of Reading. *Exceptional Children*, 70(4), 453–468.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215–228.
- Harper, L. (2011). Nursery rhyme knowledge and phonological awareness in preschool children. *The Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 65-78.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207–225. <https://doi.org/10.1191/026565901680666527>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185–193.
- Karahmetoğlu, B. (2015). *Gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin erken okuryazarlığa ilişkin inançları ile erken okuryazarlık ev ortamı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. ve Güngör-Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 0-0.
- Kargın, T., Ergül, C, Büyüköztürk, Ş.ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-68.
- Kargın, T, Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı Çocuklarının Erken Okuryazarlık Beceri Profili: Ankara Örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (01), 61-87.



- Kendeou, P., Lynch, J., van den Broek, P., Espin, C., White, M.J. & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98.
- Kirby, J. R., Parrila, R. K., & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 453–464. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.453>
- Lesiak, J. L. (1997). Research-based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34(2), 143-160.
- Liu, C., Georgiou, G. K., & Manolitsis, G. (2018). Modeling the relationships of parents' expectations, family's SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 1–10.
- Lonigan, C. J. (2004). Emergent Literacy Skills and Family Literacy. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 57–81). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2007). *Test of preschool early literacy (TOPEL)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal Of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 44(3), 210–221.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230–239.
- McGinty, A. S., & Justice, L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 81–97. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0279\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0279))
- Nadig, A. (2013). Listening Comprehension. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 1743.
- 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.

- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40-50.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440.
- Piasta, S.B., Justice, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820.
- 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, 87-98.
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058-1075. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x>
- Scarborough, H. S., & Parker, J. D. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 47-71.
- Sénéchal, 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., & LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.

- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook Of Reading Research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.
- Sylvia, K., Chan, L. S., Melhuish, E., Sammons, P., Sraaj-Blatchford, I., & Taggard, B. (2011). Emergent literacy environments: Home and preschool influences on children's literacy development. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy research* (pp. 97-117). New York: Guilford Press.
- Şahin, N. ve A. Aksu. *Çocukla iletişim ve dil gelişimi*. TRT Çocuk Yayınları Semineri İçinde. Ankara: Program Planlama Dairesi Başkanlığı, Yayın No: 8, Seminer Dizisi: 2, Can Matbaa. 1980.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1992). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367–382.
- Vukelich, C., Christie, J. & Enz, B. (2012). *Helping young children learn language and literacy*. (3th. Ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.
- Whitehead, M. (2007). *Developing language and literacy with young children*. Sage Publications Ltd
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook Of Early Literacy Research* (pp. 11–30). New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689.
- Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of the two instructional methods. *Educational Psychology*, 23(1), 17–45

Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791–814.

Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2009). Phonological Awareness is Child's Play!. *Yc Young Children*, 64 (1), 12.



## Variables Affecting Early Literacy Skills: Socio-Economic Level and Home Literacy\*

Hilal GENGEÇ\*\*, Birkan GÜLDENOĞLU\*\*\*, Tevhide KARGIN\*\*\*\*

•Received: 27.01.2022 • Accepted: 21.07.2022 • Online First: 21.07.2022

### Abstract

The main purpose of this study is to determine the effects of socio-economic level (SEL) and home literacy on the early literacy skills of 60-72 months old children. Two hundred thirty-five children attending pre-school education in the city of Gaziantep and their mothers were included in the study. Children's performances regarding early literacy skills were obtained in the study using the "Early Literacy Test (ELT)", information related to their SELs with the "Family Information Form", and information on home literacy activities with the "Home Literacy Practices Scale (HLP)". ELT implementations were carried out in a designated room or classroom in the children's schools. Telephone interviews conducted with mothers acquired information regarding SEL and home literacy activities. The study's data were analyzed using the Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H tests and calculating the Spearman-Brown Rank Differences Correlation Coefficient. The findings indicated that SEL created a significant difference in children's early literacy skills and that children, particularly from low SEL, were in the risk group regarding early literacy skills. Furthermore, they showed that the activities carried out in the home environment are influential in the development of early literacy skills and that the qualitative activities and opportunities provided in the home environment are significant for good early literacy development.

**Keywords:** early literacy, socio-economic level, home literacy, risk group.

### Cited:

Gengeç, H., Güldenoğlu, B., & Kargin, T. (2023). Variables affecting early literacy skills: Socio-economic level and home literacy. *Pamukkale University Journal of Education*, 57, 252-279. doi:10.9779.pauefd.1064101

\* This study was produced within the scope of the first author's Doctoral Thesis made at Ankara University Institute of Educational Sciences, Department of Special Education

\*\* Assistant Professor, Kırıkkale University, ORCID ID: 0000-0001-8723-6857, [gengechilal@gmail.com](mailto:gengechilal@gmail.com)

\*\*\* Associate Professor, Ankara University, ORCID ID: 0000-0002-9629-1505, [birkanguldenoglu@yahoo.com](mailto:birkanguldenoglu@yahoo.com)

\*\*\*\* Professor Doctor, Ankara University Retired Lecturer, ORCID: 0000-0002-1243-8486, [tkargin@gmail.com](mailto:tkargin@gmail.com)

## **Introduction**

In today's world, individuals must be successful readers to effectively maintain their daily, academic, and business lives. Therefore, it is agreed that children should be supported starting from the pre-school period because the knowledge, skills, and attitudes that construct the basis of reading skills begin to develop during this period (Kargın, Ergül, Büyüköztürk, & Güldenoğlu, 2015; Lonigan, 2004). All of this prerequisite knowledge, skills, and attitudes that children are expected to develop for reading before they start official school life are defined in the literature as early literacy. (Whitehurst & Lonigan, 2001). Sulzby and Telae (1991), on the other hand, defined early literacy as the knowledge, skills, and attitudes regarding verbal language, reading, and writing that children acquire from birth to the official school period. As can be apprehended from the definitions, early literacy contains multiple sub-dimensions closely related to more than one development area. Alongside various classifications made in the literature regarding these sub-dimensions, the most common classification is the classification consisting of phonological awareness, print awareness, letter knowledge, vocabulary, and listening comprehension (Dickinson & McCabe, 2001; Kargın et al., 2015; Kargın, Güldenoğlu, & Ergül, 2017; Spira, Bracken & Fischel, 2005; Whitehurst & Lonigan, 2001).

Phonological awareness is accepted among early literacy skills as the most substantial predictor of reading performance (Yopp & Yopp, 2000), and is defined as the ability to understand the phonological organization of the letter-sound relationship in the word structure based on the alphabetic principle in its most general form (Wright and Jacobs, 2003). Print awareness is children's discerning that the words in the spoken language are expressed with symbols in the written language and that the writing has a meaning, function, and direction (Pullen & Justice, 2003). It is known that children who have acquired print awareness are more positive toward reading and more willing to learn to read (Lesiak, 1997), and show better performance in reading (McGinty & Justice, 2009). Letter knowledge is the children's discern that letters come together to form words, that different words are formed by different letters coming together, and that the sound equivalents of letters are used in verbal language (Karaman & Güngör-Aytar, 2016). It is stated in the literature that children who start primary school by gaining knowledge of letters acquire reading skills

faster (Hammill, 2004; Kirby, Parrila, & Pfeiffer, 2003) and are more successful in reading comprehension (Catts, Herrera, Nielsen, & Bridges, 2015).

Vocabulary, another sub-dimension, is the sum of all the words children understand, know their meaning, and can use appropriately (Akyol and Temur, 2007). Considering that a successful reading process should result in understanding, it can be stated that the vocabulary that children acquire in the early period takes place at the center of this process. Lastly, listening comprehension is the child's capability to understand a language's semantic and syntactic structure (Nadig, 2003).

It is known that children who start primary school by acquiring these skills in the pre-school period have a stronger and more advantageous beginning in reading and writing (Cabell, Justice, Konold, & McGinity, 2011; Storch & Whitehurst, 2002), while children with successful performance in reading and writing are more skilled in terms of the academic and social aspects, and they exhibit less problematic behaviors in the classroom (Spira et al., 2005). Moreover, it is highlighted in the literature that these children perform more successfully during later school years both in reading and reading comprehension skills (Dickinson & McCabe, 2001; Scarborough & Parker, 2003) and in other academic areas (Dickinson & McCabe, 2001). Nevertheless, it is also stated in the literature that children who experience limitations in acquiring early literacy skills or who start primary school without prior gaining of these skills are more likely to be in the risk group in terms of listening, speaking, writing, and other academic skills, particularly reading, during the following school years (Dickinson & Tabors, 2001; Justice and Ezell, 2001, Kargın et al., 2015; Teale and Sulzby, 1992; Whitehead, 2007). In this context, it is clear that helping children to acquire these skills and reach a certain level of competence is of crucial importance to children. Based on this importance, researchers have conducted various studies with the aim of determining the variables that affect the process of gaining early literacy skills. The obtained results revealed that gaining these skills requires a process and this process is affected by environmental factors (Justice & Ezell, 2004; McCardle, Scarborough, & Catts, 2001; Niklas & Schneider, 2013). It was concluded that the family's socio-economic level (SEL) (Kargın et al., 2017; Niklas & Schneider, 2013) and the literacy activities carried out at home (Weigel, Martin, & Bennett, 2006; Van Steensel, 2006; Yeo, Ong & Ng, 2014) were the leading factors among the said factors.

SEL plays a determining role in the possibilities of parents to provide literacy materials suitable for the age, development, and interest level of their children and to create

a home literacy environment that supports the acquisition of early literacy skills (Akyüz & Doğan, 2017; Hoff, 2006; Kargın et al., 2017). In many studies examining the relationship between SEL and the home literacy environment, it was indicated that parents with lower income and education levels are less able to provide their children with literacy materials such as books, magazines, newspapers, whiteboards, and computer games in comparison with parents with higher income and education levels (Liu, Georgiou & Manolitsis, 2018; Martini & Senechal, 2012). In studies examining the relationships between these materials and early literacy skills, it was revealed that there is a positive correlation between the presence of written and illustrated materials at home and the child's print awareness (Altun, Tantekin-Erden & Snow, 2016; Aram & Levin, 2001), receptive-expressive language vocabulary (Burris, Phillips & Lonigan, 2019; De Jong & Leseman, 2001), and phonological awareness skills (Aram and Levin, 2001).

It is stressed that SEL, besides being a determinant of the possibilities for providing literacy materials, is also a determinant of the quantity and quality of literacy activities that parents do with their children. In studies performed in the literature, it is determined that families on the lower SEL carry out fewer literacy activities with their children, and during these limited activities, they are insufficient to support the development of their children's early literacy skills (Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Neuman, 2016).

These activities, defined as home literacy activities, are examined under two groups: formal and informal literacy activities (Senechal, 2006; Senechal & LaFevre, 2014). Formal literacy activities are writing-oriented activities during the pre-school period that involve parents' efforts to teach their children the name and sound of letters, word decoding, and writing words (Haney & Hill, 2003; Whitehurst & Lonigan, 2001). It is known that these activities support the development of children's letter knowledge, phonological awareness, and print awareness skills (Akyüz, 2016; Martini & Senechal, 2012). On the other hand, informal literacy activities are meaning-oriented activities that support verbal language skills (Senechal & Lafevre, 2014). It is accentuated that these activities support vocabulary and listening comprehension skills (Evans, Shaw, & Bell, 2000; Yeo et al., 2014). Specifically, it is known that the book reading activities carried out by the parents with the child, with an aim to support the child's language skills and his/her acquisition of early literacy skills, support the development of vocabulary (Arterberry, Midgett, Putnick & Bornstein, 2007; Farrant ve Zubrick, 2011), print awareness (Piasta et al., 2012), and receptive-expressive vocabulary (Payne, Whitehurst & Angell, 1994). Additionally, it is stated that parents



support the process of developing children's early literacy skills through activities such as poetry, songs, rhymes, rhyming word games, spelling and sound games, and visiting the library or bookstore (Harper, 2011; Sylvia, Chan, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggard, 2011).

When the explanations presented above are taken into consideration altogether, it is seen that both SEL and home literacy activities significantly affect the process of gaining early literacy skills. Considering the positive correlation between early literacy skills and later verbal language skills, reading, reading comprehension, and academic achievement, it is evident that it is extremely important to support these skills in the home environment where the child spends almost all of his/her time during the pre-school period. Further, the limited gaining of early literacy skills in the pre-school education program, the fact that most of the existing gains are not presented as independent sub-fields, and that there are limited application examples for the presented gains reveal that these skills should be supported primarily in the home environment. In this context, it is quite important to reveal the relationship between SEL, which is known to be determinative of the quality and quantity of literacy practices carried out in the home environment, home literacy activities, and early literacy skills in order to determine the contextual factors that affect the development of these skills and to make process-oriented plans to support these skills. This study, which was planned based on this importance, aimed to examine the early literacy skills of 60-72 months old children in terms of both SEL and home literacy variables. In line with this purpose answers to the following questions were sought in this study. Regarding the children included in the study,

1. How are the scores obtained from the early literacy subtests (receptive vocabulary, expressive language vocabulary, phonological awareness skills, listening comprehension skills) distributed by month and SEL?
2. Do the scores obtained from the early literacy subtests differ significantly by SEL?
3. Do the scores obtained from the early literacy subtests differ significantly by home literacy activities?
4. Is there a significant correlation between the scores they obtained from the early literacy subtests and SEL, and home literacy activities?

## **Methods**

### **Research Model**

This study, which aims to examine the early literacy skills of 60-72 month-old children in terms of both SEL and home literacy variables, is a descriptive study using a causal-comparative model. Causal-comparative studies are conducted to determine the causes of an existing or naturally occurring situation or event, the variables affecting these causes, or the results of said effects (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014).

### **Study Group**

A total of 235 children aged 60-72 months who receive their education in the kindergartens of 12 primary schools in the central districts of the city of Gaziantep and who are randomly selected, together with their mothers, constitute the study group of this research. Sampling was not used while forming the study group; instead, several criteria were taken into account in determining the children who will be included in the study. These criteria are a) being within the age range of 60-72 months, b) not being diagnosed with any disability, and c) being a volunteer to partake in the study. Based on these criteria, the student's teachers were interviewed for the "a and b" criteria, and their files were examined during the formation of the children's group to be included in the study. For the 'c' criterion, each child who met the first two criteria was verbally asked whether they would like to partake in the study, and their consent was obtained. A total of 303 children who met all three criteria were determined. By sending a 'Parental Consent Form' to the parents of these children, permission for both the child and the mother to participate in the study was requested. Two hundred thirty-five children and their mothers whose families gave consent for participation were included in the study group.

Factor analysis was performed to create a socio-economic index based on the information obtained from the families with the aim to determine the SELs of the children participating in the study. While creating the index, seven indicators gathered under a single factor were used: mother's education level, father's education level, mother's salary, father's salary, the number of books in the house, the number of children's books in the house, and whether there is a children's library. The information about the children included in the study and their mothers is summarized in Table 1.

**Table 1.** *Information Regarding the Children and Their Mothers in the Study Group*

	<b>Group</b>	<b>Number (n)</b>	<b>Percentage (%)</b>
<b>Child's Gender</b>	Female	126	53.6
	Male	109	46.4
<b>Child's Age</b>	60-63 months	32	13
	64-66 months	61	26
	67-69 months	67	29
	70-72 months	75	32
<b>SEL</b>	Low SEL	88	37.4
	Middle SEL	85	36.2
	High SEL	62	26.4
<b>Mother's Education Level</b>	Elementary school	23	9.8
	Secondary school	52	22.1
	High School	61	26
	Associate Degree	31	13.2
	Bachelor's degree	68	28.9
<b>Mother's Employment Status</b>	Employed	134	57
	Unemployed	101	43
<b>Total Income</b>	2000 TL - 4000 TL	53	22.6
	4001 TL - 6000 TL	69	29.4
	60001-8000TL	43	18.2
	80001-10000TL	42	17.9
	Above 10000TL	28	11.9

For the performance of early literacy skills of the children in the study group, the cutoff scores determined by the Angoff method were used for each subtest in the Early Literacy Test (ELT), and the children who fell below the cutoff score in any subtest were

considered as children in the risk group for the relevant skill. Since a total score could not be obtained in ELT, children in the risk group were selected separately for each subtest. Information regarding whether or not the children in the study group are in the risk group for the sub-skills within the context of the study is presented in Table 2.

**Table 2.** *Information Regarding Whether or Not the Children in The Study Group Are In the Risk Group in Terms of Early Literacy Skills*

Early Literacy Skills	Children in the Risk Group		Children Not in the Risk Group	
	n	%	n	%
Vocabulary in Receptive Language	54	23%	181	77%
Vocabulary in Expressive Language	174	74%	61	26%
Phonological Awareness	132	56.2%	103	43.8%
Listening Comprehension	161	68.5%	74	31.5%

### Data Collection Tools

In the data collection process of the study, three different tools were used.

#### *Information Form*

A 'Child-Family Information Form' that consists of two sections was created with an aim to obtain the demographic information of the children and mothers included in the research. In the first section, there are questions about the demographic information of the children participating in the study (gender, year of birth, etc.), while in the second section, there are questions regarding the demographic information of their parents (age, education level, occupation and economic level, etc.).

#### *Early Literacy Test (ELT)*

ELT is a standardized test developed by Kargın et al. (2015), used to evaluate the early literacy skills of 60-72 month-old children and to determine children in the risk group in terms of early literacy. ELT evaluates the early literacy skills of 60-72 month-old children within 7 sub-dimensions: vocabulary in receptive language, vocabulary in expressive language, general naming, functional knowledge, phonological awareness, letter knowledge,

and listening comprehension. In this study, tests belonging to the sub-dimensions of vocabulary in receptive language, vocabulary in expressive language, phonological awareness, and listening comprehension that take place within ELT, were used to evaluate early literacy skills. When examining the literature, it was seen that vocabulary, phonological awareness, letter knowledge, and listening comprehension skills are predominantly used in the evaluation of early literacy skills (Büyüktaşkapu, 2012; Good and Kaminski, 2002; Lonigan, Wagner, Torgese and Rashotte, 2007), and that vocabulary is addressed in two basic dimensions: receptive and expressive language vocabulary (Dunn & Dunn, 2007). Yet, since no systematic study has been conducted with pre-school children in Turkey on the acquisition of letter knowledge, it was decided within the scope of this study to use tests belonging to these four sub-dimensions in the evaluation of early literacy skills of children.

### ***Home Literacy Practices Scale (HLP)***

To determine the literacy practices that families do with their children in the home environment, the 'Home Literacy Practices Scale' (HLP) was developed by the researchers. Firstly, a comprehensive literature review was conducted in the development phase of the scale, directed toward determining the literacy activities carried out with 60-72 month-old children in the home environment. At the end of the literature review, it was seen that five activities were accentuated: reading books (Dolunay-Sarıca et al., 2014; Karahmetoğlu, 2015), writing (Vukelich, Christie & Enz, 2014), recognizing and reading environmental print (Blair & Savage, 2006), letter-sound activities (Senechal & LaFevre, 2014), and other activities (library, bookstore visits, etc.) (Gonzales et al., 2011). It has been decided that this scale, which is planned to be developed, will consist of said five relevant dimensions. During the writing process of the items, 11 items were written for the dimension of book reading, 6 items for the writing dimension, 4 items for the dimension of recognition-reading of environmental print, 9 items for the letter-sound activities dimension, and 5 items for the other activities dimension. As a result, a draft form consisting of 5 dimensions and 35 items was created.

The draft form was sent to a total of three experts, two from the special education field and one from the child development field in order to determine the content validity of HLP. Experts were asked to evaluate each item in the draft form in terms of expediency, clarity, and comprehensibility, to clarify their opinion as "appropriate, appropriate but should be corrected, not appropriate" for each item, and to write down their suggestions. -

As a result of the evaluation, made using the consensus technique, 25 items regarding which all three field experts gave their opinion as 'appropriate' remained on the scale together with 2 items on which they gave their opinion as 'appropriate but should be corrected'. Those 2 items were corrected in line with the suggestions.

Data were collected from 272 mothers with children aged between 60-72 months, using HPL, which consists of 27 items. In the analyses performed to determine whether the sample size is sufficient or not, it was seen that the Kaiser-Meyer-Olkin value was 73 and the Barlett Sphericity Test was significant at the 000 level. As a result of Varimax rotation, done with an aim to determine the factors and the number of items, a reanalysis was performed by excluding 6 items with a factor load value of less than 30 and 4 items with a factor load of less than 10 that clustered into more than one factor. As a result, the final form of the scale consisting of five factors and a total of 17 items, has been acquired. The reached factor names and item numbers are 4 items in "Phonological Awareness", 4 items in "Writing Activity", 3 items in "Book Reading Activity", 3 items in "Phonic Games" and 3 items in "Parent Reading Frequency".

As a result of the confirmatory factor analysis (CFA), the fit index value of HLP, calculated with the  $\chi^2/sd$  formula, was found to be 1.20. The AGFI value of HLP was calculated as 92, CFI value as 99, NFI value as 94, NNFI value as 98, RMSA value as 02, and SRMR value as 05. This situation indicates that the model is sufficient in meeting the assumptions and exhibits a good fit at an acceptable level (Kline, 2011).

### **Data Collection**

First, an ethics committee approval was obtained during the data collection process by applying to the ethics committee. Then, 12 primary schools with kindergartens were determined within the city of Gaziantep, where the study would be conducted, and the necessary permissions were obtained from the Gaziantep Provincial Directorate of National Education for the study to be carried out in these schools. Schools were visited and school administrators and pre-school teachers were met. During the meetings, information was given about the data collection process, the tools that would be used in this process, and the purpose for which the obtained data would be used. A parent permission form was sent to the families of the children in the study group with the teachers' help, and suitable days and times were determined for data collection. Lastly, a quiet room or a classroom without distracting stimuli, to be used in the data collection process was requested from school administrators.

### ***Data Collection Regarding Early Literacy Skills of Children***

The data regarding the early literacy skills of 235 children in the study group were obtained through individually applied ELT. All the applications were made in each child's school. On the day of the implementation, the child was taken from the class and brought to the environment where the implementation would be carried out. Before the beginning of the implementation, the child was talked to, brief information about the implementation was given, and the test battery was presented. The implementation duration ranged from 25 to 40 minutes depending on the child's performance.

### ***Data Collection Regarding Home Literacy Activities***

Data on the literacy activities carried out with the children participating in the study at home were collected from the mothers of 235 children participating in the study using HLP. The data collection process was carried out by telephone on the day and time that the mothers were available. Durations of these telephone calls ranged from 20 to 25 minutes.

### **Data Analysis**

The obtained data were analyzed using the SPSS 22 program in three stages. In the first stage, the distribution of the scores, according to age and SEL, obtained from the vocabulary in receptive language, vocabulary in expressive language, phonological awareness, and listening comprehension tests of children aged between 60-72 months are presented using cross tables. In the second stage, the distribution of the data was examined based on the skewness and kurtosis coefficients in order to determine whether the scores obtained from the early literacy subtests of the children differed according to the scores obtained from the SEL and HLP scales. As a result of the analysis, the data did not show a normal distribution thus Mann-Whitney U was used to determine whether the scores of the participants from the ELT subtests differed according to the scores obtained from the HLP scale, and Kruskal Wallis H was used with an aim to determine whether they differed according to the SEL. Spearman-Brown Correlation Coefficient was used in the third stage in order to examine the relationship between the scores obtained from the early literacy subtests, SEL, and home literacy activities.

## **Results**

### **General Distribution According to Age and SEL of Children's Scores Obtained from Early Literacy Subtests**

In order to determine the distribution of the scores obtained from the early literacy subtests of the children in the study group by age and SEL, cross tables were used.



**Table 3.** General Distribution According to Age and SEL of Children's Scores Obtained*from Early Literacy Subtests*

	Vocabulary In Receptive Language				Vocabulary in Expressive Language				Phonological Awareness Skills				Listening Comprehension Skills				Total	
	1		2		1		2		1		2		1		2			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Age																		
60 - 63	7	3	25	10.6	25	10.6	7	3	20	8.5	12	5.1	22	9.4	10	4.3		<b>32</b>
64-66	11	4.7	50	21.3	46	19.6	15	6.4	32	13.6	29	12.3	46	19.6	15	6.4		<b>61</b>
67-69	18	7.7	49	20.9	50	21.3	17	7.2	40	17	27	11.5	44	18.7	23	9.8		<b>67</b>
70-72	18	7.7	57	24.3	53	22.6	22	9.4	40	17	35	14.9	49	20.9	26	11.1		<b>75</b>
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>23</b>	<b>181</b>	<b>77</b>	<b>174</b>	<b>74</b>	<b>61</b>	<b>26</b>	<b>132</b>	<b>56.2</b>	<b>103</b>	<b>43.8</b>	<b>161</b>	<b>68.5</b>	<b>74</b>	<b>31.5</b>		<b>235</b>
SEL	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Low SEL	28	51.9	60	33.1	75	43.1	13	21.3	55	41.7	33	32.0	64	39.8	24	32.4		<b>88</b>
Middle SEL	13	24.1	72	39.8	63	36.2	22	36.1	46	34.8	39	37.9	62	38.5	23	31.1		<b>85</b>
High SEL	13	24.1	49	27.1	36	20.7	26	42.6	31	23.5	31	30.1	35	21.7	27	36.5		<b>62</b>

1= Children in risk group, 2= Children not in risk group

In Table 3, it is seen that 23% (n= 54) of the 235 children in the study group in receptive language vocabulary, 74% (n= 174) in expressive language vocabulary, 56.2% (n=132) in phonological awareness skills, and 68.5% (n=161) in listening comprehension skills had one point below the cutoff point and took place in the risk group. When the distribution for SEL is examined, it is seen that 51.9% (n=28) of the children in the risk group in receptive language vocabulary and 43.1% (n=75) of the children in the risk group in expressive language vocabulary come from the low socio-economic environment, while 36.2% (n=63) of them in expressive language vocabulary seem to come from a middle socio-economic environment. It is seen that 41.7% (n=55) of the children in the risk group in phonological awareness skills come from low, and 34.8% (n=46) come from the middle socio-economic environment, while 39.8% (n=64) of the children in the risk group in listening comprehension come from low, and 38.5% (n=62) of them come from a middle socio-economic environment.

### **Comparison of Children's Scores Obtained from Early Literacy Subtests According to SEL**

Kruskal-Wallis H was used with an aim to determine whether there was a significant difference between the scores of children from different socio-economic backgrounds in the early literacy subtests, and Mann-Whitney U was used to determine between which groups the difference was found.

**Table 4.** *Kruskal-Wallis H Results for the Comparison of Scores from Early Literacy Subtests of Children from Different SELs*

ELT Subtests	SEL	n	Rank Means	ss	$\chi^2$	p	Significant Difference	r
<b>Vocabulary in Receptive Language</b>	Low	88	100.52					
	Medium	85	123.28	2	10.56	.005*	High > Low	-.27
	High	62	135.57				Medium > Low	-.19
<b>Vocabulary in Expressive Language</b>	Low	88	99.69					
	Medium	85	121.41	2	13.05	.001**	High > Low	-.25
	High	62	139.32				Medium > Low	-.18
<b>Phonological Awareness Skills</b>	Low	88	101.69					
	Medium	85	128.08	2	8.15	.017*	High > Low	-.17
	High	62	127.33				Medium > Low	-.21
<b>Listening Comprehension Skills</b>	Low	88	109.18					
	Medium	85	115.46	2	5.27	.072	-	-
	High	62	134.00					

\*\*p≤ .01, \*p≤ .05

As a result of the analysis, it was found that the scores children obtained from the receptive language vocabulary ( $\chi^2=10.56$ ,  $P<05$ ), expressive language vocabulary ( $\chi^2=13.04$ ,  $P<05$ ), and phonological awareness skills ( $\chi^2=13.05$ ,  $P<05$ ) subtests significantly differed statistically according to the SEL.

### Comparison of Children's Scores from Early Literacy Subtests According to Home Literacy Practices

At the end of the assessments performed using ELT, the Mann-Whitney U test was used to determine whether there is a significant difference in the early literacy skills between the

scores obtained from the home literacy practices scale of the children who are in the risk group and children who are not.

**Table 5.** *Mann-Whitney U Results on the Comparison of HLP Total Scores with Scores from Early Literacy Subtests*

ELT Subtests	Group	n	Rank Mean	Rank Totals	U	z	p	r
Vocabulary in Receptive Language	RG	54	97	5253	3768	-2.56	.011*	-.16
	NRG	181	124	22477				
Vocabulary in Expressive Language	RG	174	104	18188	2963	-5.14	.000**	-.33
	NRG	61	156	9542				
Phonological Awareness	RG	132	104	13736	4958	-3.56	.000**	-.23
	NRG	103	135	13993				
Listening Comprehension	RG	161	110	17783	4742	-2.51	.012*	-.16
	NRG	74	134	9947				

RG= Children in risk group, NRG= Children who are not in risk group, \*\*p≤ .01, \*p≤ .05

A statistically significant difference was found between the total score obtained from the HLP scale and the children's receptive language vocabulary ( $z=-2.56$ ,  $p<.05$ ), expressive language vocabulary ( $z=-5.14$ ,  $p<.05$ ), phonological awareness ( $z=-3.56$ ,  $p<.05$ ) and listening comprehension ( $z=-2.51$ ,  $p<.05$ ) skills.

### **The Correlation Between Children's Scores from Early Literacy Subtests and SEL and Home Literacy Practices**

In order to determine whether there is a correlation between the scores of the children's early literacy subtests, their socio-economic environment, and home literacy practices, the Spearman-Brown Correlation Coefficient was used.

**Table 6.** *The Correlation Between Children's Scores from Early Literacy Subtests and SEL and Home Literacy Practices*

Variables	1	2	3	4	5	6
1. SEL	-	.47**	.23**	.21**	.16*	.14*
2. Home Literacy Practices	-	-	.33**	.33**	.27**	.19**
3. Vocabulary in Receptive Language	-	-	-	.55**	.47**	.41**
4. Vocabulary in Expressive Language	-	-	-	-	.48**	.47**
5. Phonological Awareness Skills	-	-	-	-	-	.40**
6. Listening Comprehension Skills	-	-	-	-	-	-

\*\*p≤ .01, \*p≤ .05

When Table 6 is examined, it is seen that there is a moderately positive ( $r=47$ ) correlation between SEL and home literacy practices. When examining the correlation between SEL and scores obtained from early literacy subtests, a low and positive correlation between SEL and receptive language vocabulary ( $r=23$ ), expressive language vocabulary ( $r=21$ ), phonological awareness skills ( $r=16$ ), and listening comprehension skills ( $r=14$ ) was found.

### Discussion

In this study, which aims to examine the early literacy skills of 60-72 months old children in terms of both SEL and home literacy variables, answers to four research questions were sought. Cross-tables were used to find an answer to the first research question, "How are the scores obtained from the early literacy subtests of the children included in the study distributed by age and SEL?" Initially, these findings imply that the support provided for children's early literacy skills (expressive vocabulary, phonological awareness, and listening comprehension) is not sufficient. Nevertheless, it can be said that it is an expected result since vocabulary in the receptive language starts to develop from very early periods, it is more related to daily life, it is the early literacy area with the highest gain in pre-school education programs, and it increases cumulatively (Ergül et al., 2014; Kargın et al., 2015; Kargın et al., 2017). In another study conducted by Kargın et al. (2017) with an aim to determine the early literacy skill profiles of children attending kindergarten, it was seen that the children who were evaluated were at a sufficient level by staying above the cutoff scores of ELT in only the vocabulary subtests. Researchers explained this result using the fact that

the number of gains directed at increasing children's vocabulary in the pre-school education program that children attend is high and that it is an area that can naturally and spontaneously develop as a result of the interaction and communication of children with their environment and each other. When we examine the general distribution of the scores of the children from the early literacy subtests according to SEL, we see that, generally, children from the lower and middle SEL take place in the risk group. This finding suggests that SEL can significantly impact children's early literacy skills.

A Kruskal-Wallis H test was used to find an answer to the second research question of the study, "Do the scores obtained from the early literacy subtests of the children included in the study differ significantly according to the SEL?". Obtained results show that SEL makes a significant difference in children's early literacy performance, and as their SEL increases, the scores they acquire from early literacy subtests tend to increase as well. Two factors can be stated to be effective in these findings. The first of these factors is the correlation between SEL and the quality and quantity of the literacy materials provided to the child. It is known that there is a positive correlation between the SEL of the child and the early literacy materials provided by the parent (Kargın et al., 2017; Niklas & Scheineder, 2013). As the child's SEL level increases, the opportunity to get a hold of literacy materials of different types and qualities suitable for her/his age, interests, and development level increases as well. That is to say, children from the upper SEL have more opportunities to access different types of written and illustrated materials than children from the middle and lower SELs. Furthermore, the increase in the child's opportunity to have a room and library, together with the increase in SEL, provides the child with the opportunity to reach literacy materials more effortlessly, such as books and word games, and to spend more time with these materials. The fact that children from upper and middle SELs, who are in environments rich in these materials and have the opportunity to gain more experience using them, have a more extensive vocabulary, and perform better in both receptive and expressive language is an expected outcome.

In addition to this, as the SEL of the family rises, the chance of children having books in which rhyming words are repeated such as poems, riddles, and nursery rhymes, computer games such as sound hunting, sound matching, word formation games, and board games such as finding rhyming words, spelling and syllable combination games is also increasing. The expected outcome is that children who have the opportunity to play with these materials and learn and recite poems, nursery rhymes, and riddles will perform better

in phonological awareness skills. Similar results have been reached in many studies in the literature examining the connection between material diversity, quality, and accessibility and the development of early literacy skills, and it has been observed that children from environments rich in pictorial and written literacy materials outperform their peers in both receptive and expressive vocabulary (De Jong & Leseman, 2001; Payne et al., 1994) and phonological awareness skills (Aram & Levin, 2001).

Another factor that is believed to impact the obtained results is the relationship between SEL and the quality and quantity of literacy and language activities parents conduct with their children at home. It is known that, as parents' SEL increases, they carry out more frequent and interaction-based literacy activities with their children (Burgess et al., 2002; Neuman, 2016) and use verbal language more effectively in daily life (Şahin and Aksu, 1980). However, it is thought that as the education level of the parent's increases, their level of knowledge regarding the significance of the child's readiness to start school and to learn to read for future school success also increases, and hence they perform more regular and comprehensive activities with their children and diversify the activities. More clearly, it is known that with the increase in the education and income level of the parents, their interest in monitoring and following their children's development levels also increases. Considering that early literacy skills develop in a process through qualitative activities and practices, it can be commented that the fact that children from upper and middle SEL perform more successfully is an expected result. Additionally, with the increase in the family's education level, the number and variety of words in the parents' daily speech increase, and they are able to give more comprehensive answers to their children's questions (Şahin and Aksu, 1980). It can be noted that the child's hearing of various words in daily life and being encouraged to use these words contribute to the child's vocabulary in receptive and expressive language. In many studies performed in the literature, it has been determined that the performance of children in early literacy skills differs according to the SEL they live at, and this difference occurs because families with lower SEL perform very few activities to support these skills, and are insufficient to support these skills during the activities they conduct (Burgess. et al., 2002; Neuman, 2016).

It was observed that there was no statistically significant difference according to SEL in the listening comprehension performance of the children in the study group. It is known that the listening comprehension skill is a skill area with an extensive and complex structure that includes the skills related to the sub-components of the language and that the child

needs to reach a competency appropriate for the development level in most of these skills in order to have a successful performance in listening comprehension (Kargın et al., 2017; Kendeou et al., 2005; Nadig, 2013). Although the number of activities and practices carried out by parents intending to support the listening comprehension skills of their children increases with the rise of SEL, their proficiency in supporting high-level language skills such as morphology, which is among the determinants of successful listening comprehension performance, and syntax, which includes the presentation of words that form sentence structures in the language in a meaningful order, may not have increased. However, when it comes to a successful listening comprehension performance, these skills must be actively and simultaneously supported in daily life (Kargın et al., 2017). In the literature, considering the importance of reading activities in supporting children's performance in related skills (Whitehurst et al., 1994), it should be noted that it is significant for parents to support these skills during reading actively.

As a result of the analyses performed to determine whether the scores obtained from the early literacy subtests of the children included in the study differed significantly according to home literacy activities, it was concluded that the significant difference was in favor of children who did not take place in the risk group. It is understood that literacy activities carried out by parents in the home environment and formal and informal early literacy activities based on parent-child interaction support the process of children's gaining early literacy knowledge and skills (Martini & Senechal, 2012; Senechal & LeFevre, 2014; Yeo et al., 2014). The fact that children who reach adequate and qualified early literacy support in the home environment perform better in these skills is a common result in many studies (Evans, Shaw & Bell, 2000; Rodriguez & Tamis-Lemonda, 2011; Weigel, Martin & Bennett, 2007). Activities that include reading books, songs, poems, reciting nursery rhymes, word finding and lexicalizing games, writing, line and image drawings, which parents can easily perform with their child in their daily life, support the child's early literacy knowledge and skills. Children who cannot get this support in the home environment are not able to reach certain competencies in early literacy knowledge and skills and are at risk in terms of other academic skills, particularly reading difficulties, in the following school years (Kargın et al., 2015; Dolunay-Sarica et al., 2014). In this context, the fact that the obtained results are in favor of children who are not in the risk group, considering that the total scores obtained from HLP indicate that more comprehensive and qualified literacy activities are carried out in the homes of these children, is a natural and expected result.



As a result of the analysis performed to determine whether there is a significant correlation between the scores from the early literacy subtests of the children included in the study and SEL and home literacy activities, it was concluded that there is a significant correlation between SEL and home literacy practices. The fact that significant relationships were obtained from the analysis performed with the data obtained from a limited number of participants is one of the important results of this study.

When the relationship between children's SEL and their home literacy practices is examined, it is seen that there is a medium-level correlation between SEL and home literacy practices. SEL is accepted as the essential factor that determines the ability of parents to carry out quality literacy activities (Crosnoe, Leventhal, Wirth, Pierce ve Pianta, 2010) and to provide their children with a rich literacy environment (Akyüz and Doğan, 2017; Hoff, 2006; Kargın et al., 2017; Niklas and Schneider, 2013). A correlation is found between a rich home literacy environment, quality home literacy practices, and early literacy skills development (Neuman, 2016). At this point, we can state that SEL has a direct connection with the quality and quantity of home literacy practices and an indirect connection with the development of early literacy skills. It was stated in a study carried out by Ergül et al. (2017) that SEL was determinative of the practices carried out in the home literacy environment and that the literacy practices carried out in the home literacy environment of the children from the lower SEL were more insufficient when compared with the children from the upper and middle SEL. The obtained results indicate that low SEL may pose a risk factor for gaining early literacy skills and thus for reading and academic success. Therefore, we can remark that it is important to help children living in families with low SEL using materials (such as books, magazines, and games) that will support their early literacy skills and to support the knowledge and skills of these families regarding home literacy practices.

It is determined in the literature that there is a positive correlation between the formal and informal literacy activities carried out in the home literacy environment and the development of early literacy skills. (Martini & Senechal, 2012; Senechal & LeFevre, 2014; Yeo ve diğerleri, 2014). When the results obtained from the literature and this study are evaluated together, it can be stated that it is significant for parents to see that the literacy activities they conduct at home will also influence their children's success in school. This situation shows that it is possible to focus on literacy activities and practices in the home environment to support the process of gaining early literacy skills and hence ensure that fewer children are diagnosed with reading difficulties in the following school years.

## **Conclusion**

When the results obtained from the study were evaluated altogether, the conclusion was reached that SEL and home literacy activities were influential on the early literacy skills of 60-72 month-old children.

Firstly, based on the findings of the study, according to the scores obtained from the early literacy subtests of 235 children aged 60-72 months, 54 in receptive language vocabulary, 174 in expressive language vocabulary, 132 in phonological awareness skills, and 161 in listening comprehension skills were included in the risk group by obtaining a score below the cutoff score. This indicates that the vast majority of children do not have sufficient early literacy skills and that a set of early literacy skills (expressive language, phonological awareness, and listening comprehension) are not supported as required.

Secondly, the distribution of children in the risk group according to SED was examined, and in the results, it was observed that 28 of the children in the receptive language vocabulary risk group come from low SEL, 75 of the children in the expressive language vocabulary risk group come from low, while 63 come from middle SEL, 55 of the children in the phonological awareness skills risk group come from lower, and 46 of them come from the middle SEL, 64 of the children in the risk group for listening comprehension skills were from the lower SEL, and 62 of them were from the middle SEL. This result displayed that SEL made a significant difference in children's early literacy skills and that particularly children from low SEL were in the risk group in terms of early literacy skills. To recognize this risk at an early stage, it is necessary to evaluate children from lower SEL and to provide these children with the necessary support.

In order to evaluate the literacy activities carried out in the home environment, which are thought to affect children's early literacy skills, the HLP scale was developed by the researcher within the study. The obtained results revealed that the home environment impacts the development of children's early literacy skills and that the quality activities and opportunities provided in the home environment are significant for good early literacy development.

On the other hand, these results indicated that families should be encouraged to plan effective practice-oriented reading exercises and carry out literacy activities at home to support their reading skills. Furthermore, these results revealed the necessity of developing

intervention programs that can be implemented at a national level to support these skills of children from low SEL and those in the risk group in terms of early literacy skills.

**Ethical Approval:** *This research was conducted with the permission of the ethics committee of Hasan Kalyoncu University, with the decision numbered E—804.01-2010300005 dated 30/10/2020.*

**Conflict of Interest:** *There is no conflict of interest among the authors.*

**Authors' Contribution:** *They contributed equally to the conduct of the research.*

## References

- Akyol, H. & Temur, T. (2007). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. A.Kırkılıç, A.ve H. Akyol (Ed.). İlköğretimde Türkçe Öğretimi, (s. 195-232) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, E. & Doğan, Ö. (2017). Home literacy environment: definitions, dimensions and its role on the development of emergent literacy skills. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 4(3), 38-57.
- Altun, D., Tantekin-Erden, F. & Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı*, 505-530.
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES. Sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16(3), 831–852.
- Arterberry, M. E., Midgett, C., Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2007). Early attention and literacy experiences predict adaptive communication. *First Language*, 27(2), 175-189.
- Blair, R., & Savage, R. (2006). Name writing but not environmentalprint recognition is related to letter-soundknowledge and phonological awareness in 308 pre-readers. *Reading and Writing*, 19, 991–1016
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426.

- Burris, P. W., Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2019). Examining the relations of the home literacy environments of families of low SES with children's early literacy skills. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(2), 154–173.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Mountain shadows fonolojik farkındalık ölçeğinin (ms-pas) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 509-518.
- Cabell, S.Q. Justice, L.M., Konold, T.R. & McGinty, A.S. (2011). Profiles of Emergent literacy skills among pre-school children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14.
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(9), 1407–1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: variations in style and strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 23.
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., Pianta, R. C., & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, 81(3), 972–987.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1–20.
- De Jong, P. F., & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects on home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389–414.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186–202.

- Dolunay- Sarıca, A., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K., D., Karaman, G., Bahap-Kudret, Z. & Tufan, M. (2014). The reliability and validity of the home early literacy environment questionnaire. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 444-459.
- Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test-IV*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Kesiktaş, D. & Bahap-Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal Of Experimental Psychology/Revue Canadienne De Psychologie Expérimentale*, 54(2), 65–75.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent–child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280–293.
- Good, R. H., & Kaminski, R. A. (Eds.). (2002). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement.
- Gonzales, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darensbourg, A., & Haynes, R. (2011). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the Familia Inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 475-483.
- Hammill, D. D. (2004). What We Know About Correlates of Reading. *Exceptional Children*, 70(4), 453–468.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in pre-school children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215–228.
- Harper, L. (2011). Nursery rhyme knowledge and phonological awareness in pre-school children. *The Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 65-78.

- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207–225. <https://doi.org/10.1191/026565901680666527>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185–193.
- Karahaçmetoğlu, B. (2015). Gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin erken okuryazarlığa ilişkin inançları ile erken okuryazarlık ev ortamı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. & Güngör-Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 0-0.
- Kargın, T., Ergül, C, Büyüköztürk, Ş. & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*,16(3), 237-68.
- Kargın, T, Güldenoğlu, B. & Ergül, C. (2017). Anasınıfı Çocuklarının Erken Okuryazarlık Beceri Profili: Ankara Örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (01), 61-87.
- Kendeou, P., Lynch, J., van den Broek, P., Espin, C., White, M.J. & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98.
- Kirby, J. R., Parrila, R. K., & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 453–464. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.453>

- Lesiak, J. L. (1997). Research-based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34(2), 143-160.
- Liu, C., Georgiou, G. K., & Manolitsis, G. (2018). Modeling the relationships of parents' expectations, family's SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 1–10.
- Lonigan, C. J. (2004). Emergent Literacy Skills and Family Literacy. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 57–81). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2007). *Test of pre-school early literacy (TOPEL)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal Of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 44(3), 210–221.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230–239.
- McGinty, A. S., & Justice, L. M. (2009). Predictors of print knowledge in children with specific language impairment: Experiential and developmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 81–97. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0279\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0279))
- Nadig, A. (2013). Listening Comprehension. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 1743.
- 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.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40-50.

- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in pre-school children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427–440.
- Piasta, S.B., Justice, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in pre-school children. *Intervention in School and Clinic*, 39, 87-98.
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058–1075. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x>
- Scarborough, H. S., & Parker, J. D. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 47-71.
- Sénéchal, 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., & LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225–234.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934–947.



- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook Of Reading Research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.
- Sylvia, K., Chan, L. S., Melhuish, E., Sammons, P., Sıraj-Blatchford, I., & Taggard, B. (2011). Emergent literacy environments: Home and pre-school influences on children's literacy development. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy research* (pp. 97-117). New York: Guilford Press.
- Şahin, N. & A. Aksu. Çocukla iletişim ve dil gelişimi. TRT Çocuk Yayınları Semineri İçinde. Ankara: Program Planlama Dairesi Başkanlığı, Yayın No: 8, Seminer Dizisi: 2, Can Matbaa. 1980.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1992). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367–382.
- Vukelich, C., Christie, J. & Enz, B. (2012). *Helping young children learn language and literacy*. (3th. Ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.
- Whitehead, M. (2007). *Developing language and literacy with young children*. Sage Publications Ltd
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook Of Early Literacy Research* (pp. 11–30). New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689.

- Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of the two instructional methods. *Educational Psychology*, 23(1), 17–45
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and pre-school children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791–814.
- Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2009). Phonological Awareness is Child's Play!. *Yc Young Children*, 64 (1), 12.