

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**ANA DİLİ TÜRKÇE OLAN VE OLMAYAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ TÜRKÇE ERKEN OKURYAZARLIK
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURULLAH DÜZEN

Ankara, Haziran, 2017

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

ANA DİLİ TÜRKÇE OLAN VE OLMAYAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ TÜRKÇE ERKEN OKURYAZARLIK
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURULLAH DÜZEN

DANIŞMAN: Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER

Ankara, Haziran, 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Nurullah D¼ZEN 'in hazırladığı "Ana Dili T¼rkçe Olan ve Olmayan Okul ncesi Dönem ocuklarının T¼rkçe Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı/ Okul ncesi Eğitimi Tezli Y¼ksek Lisans Programı'nda kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Prof. Dr. Fulya TEMEL

¼ye Prof. Dr. ağlayan DİNÇER (Danışman)

¼ye Yrd. Doç.Dr. Ayřeg¼l BAYRAKTAR

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



21.06.2017

Nurullah DÜZEN

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın araştırma, uygulama, veri toplama ve analiz gibi çeşitli aşamalarında çok sayıda insanın son derece önemli katkıları olmuştur. Bu kişilerin yardımları olmadan bu çalışmanın ortaya çıkması mümkün değildi.

Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteğini esirgemeyen değerli fikirleri ve bilgisi ile beni destekleyen, ilgisini, güvenini ve sabrını her zaman hissettiğim, akademik gelişimime katkı sağlayan değerli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. F. Çağlayan Dinçer'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitimi Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki diğer değerli hocalarıma da teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince çalışmalarımda bana her türlü desteği sağlayan sevgili arkadaşlarım Yakup Orhan ve Ruhi Gelir'e; ayrıca istatistik analizleri konusundaki yardımları için Halimat Xosnaw ve Özkan Saatçioğlu'na teşekkür ederim.

Hayatımın her noktasında maddi manevi her türlü desteklerini esirgemeyen sevgili aileme, özellikle yüksek lisans eğitimim boyunca Van- Ankara geliş gidişlerimde biricik kızları Berfin ile beni misafir edip ağırlayan ağbim İkrım ve yengem Dilek'e sonsuz teşekkür ederim.

Nurullah DÜZEN

Haziran 2017

ÖZET

ANA DİLİ TÜRKÇE OLAN VE OLMAYAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ TÜRKÇE ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DÜZEN, Nurullah

Yüksek Lisans Tezi,

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Çağlayan Dinçer

Haziran, 2017, xvi + 97 sayfa

Bu çalışmada anadili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerileri değerlendirilerek, anadili Türkçe olan çocuklarla anadili Türkçe olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Nicel verilere dayalı olarak yapılmış araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Van iline bağlı Gevaş ilçesindeki 3 anasınıfı ve İpekyolu ilçesindeki 4 anaokuluna devam eden 40 anadili Türkçe olan ve 40 anadili Türkçe olmayan çocuk olmak üzere toplamda 80 çocuktan oluşmaktadır.

Karaman (2013) tarafından geliştirilen ve araştırmada kullanılan Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı her çocuğa bireysel olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının karşılaştırıldığı erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı; Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri olmak üzere 5 alt testten ve 96 maddeden oluşmaktadır. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme ölçeği, çocuklara uygulanmadan önce araştırmacı çocukların yabancılik çekmemeleri için sınıf içi etkinliklere katılmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler kodlanarak dijital ortama aktarılmış ve bu veriler SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Anadili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırmak amacıyla yapılan veri analizi; parametrik test varsayımlarının karşılandığı durumlar için bağımsız örneklem t-testi, karşılanmadığı durumlar için ise

Mann-Whitney U testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre ölçekteki alt testlerden olan; Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerilerinin tamamında anadili Türkçe olan çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca Sesbilgisel Farkındalık alt testinin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları arasında da anadili Türkçe olan çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Alt testlerden Sesbilgisel Farkındalık testinin alt testlerinden olan; Aynı sesle başlayan sözcük eşleştirme, Uyaklı sözcükleri eşleştirme, Sözcüklerin başlangıç seslerini fark etme alt testinin alt başlıklarından olan; Sözcüğün başlangıç sesini bulma, Uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme, Aynı sesle başlayan sözcük üretme ve alt testlerden olan Hece ve sesleri atma ile Sesleri birleştirme alt testlerinin tamamında anadili Türkçe olan çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Anadil, Okul Öncesi, Erken Okuryazarlık Becerileri.

SUMMARY

EVALUATION OF THE TURKISH EARLY LITERACY SKILLS BETWEEN NATIVE AND NON-NATIVE TURKISH SPEAKER PRESCHOOLERS

DÜZEN, Nurullah

Master's Thesis, Department of Primary Education, Preschool Education Program

Advisor: Prof. Dr. Çağlayan Dinçer

June 2017, xvi + 97 pages

The purpose of this study is to compare and evaluate the Turkish early literacy skills between native and non-native Turkish speaker preschoolers. This research is a quantitative study. The sample in this research is 80 preschoolers, half of them are native Turkish speakers others are non-native Turkish speakers are studying at schools and kindergartens in Gevas and Ipekyolu districts of the province of Van in 2015-2016 education year.

Data were collected by a survey titled “Early Literacy Skills Assessment Tool”. The Survey which compares native and non-native Turkish speaker preschoolers consists of 5 sub-tests with a total of 96 substances. Sub-tests are Phonological Awareness, Print Awareness, Story Comprehension, Matching Images and Pre-writing Skills. The Survey was applied to all children individually. The researcher was participated classroom activities and met children before applied the test. Collected data are transferred to the digital media by coding and analyzed by using the statistical program SPSS 20.0.

In data analysis, independent sample t-test used for parametric test assumption and Mann-Whitney U test used for non parametric test assumption to compare the pre literacy skills between native and non native Turkish speaker preschoolers. According to data analysis; it was found that there is a statistically significant difference in favor of native

Turkish preschoolers in Phonological Awareness Skill, Print Awareness, Story Comprehension, Matching Images and Pre writing Skills. Additionally, there was a significant difference between the point averages which was gained sub dimension of phonetic awareness subtest in favor of native Turkish speakers. (Significant difference was found in favor of native Turkish preschoolers in the phonological awareness skill sub-test, in terms of matching beginning sounds, matching the rhyming words, syllable and phoneme deletion, combining sounds and in subtitles of distinguishing beginning sounds of word; finding initial sounds of words, producing words beginning with stimulating sound, producing words beginning with same sound.

Key Words: Native Language, Preschool Education, Early Literacy Skills.

TEŞEKKÜR

Doktora çalışmasında geliştirdiği ‘‘Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracını’’ yüksek lisans çalıőmamda kullanmama izin veren, değerlendirme aracı ile ilgili zaman ayırıp beraber sabırla çalışan, aracı uygulama süresince karőılaőtıđım zorluklara anında cevap veren, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitimi Bölümü Okul ncesi Eğitimi Anabilim Dalı Arő. Gör. Dr. Gökçe Karaman’a sonsuz teşekkür ederim.





To my mother's tongue

Anadilim için

Ji bo zimanê min ê dayîkê

İÇİNDEKİLER

ONAY	ii
TEZ BİLDİRİM	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vii
TEŞEKKÜR	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar DİZİNİ	xv
KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM 1	
GİRİŞ	1
1.1. Problem / Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Önem	5
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM 2	
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Okul Öncesi Eğitimi	9
2.2.Dil Nedir?	10
2.3. Anadil	12

2.4.Anadili	13
2.5.İki Dillilik (Bilingual)	15
2.6.Dil Gelişim Kuramları	15
2.6.1.Davranışçı Kuram	16
2.6.2.Sosyal Öğrenme Kuramı	16
2.6.3.Bilişsel Kuram	17
2.6.4.Biyolojik Kuram	18
2.7.Erken Okuryazarlık	18
2.8. Erken Okuryazarlık Becerileri	19
2.8.1.Sesbilgisel Farkındalığı	20
2.8.2. Yazı Farkındalığı	22
2.8.3. Alfabe/Harf Bilgisi	22
2.8.4. Dinlediğini Anlama Becerisi	22
2.9.Erken Okuryazarlıkla İlgili Yapılmış Çalışmalar	23
2.9.1.Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	23
2.9.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	31

BÖLÜM 3

YÖNTEM	34
3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.2. Çalışma Gurubu	34
3.3.Veri Toplama Araçları	37
3.4.Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı	37
3.4.1.Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi	38
3.4.1.1.Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme Alt Testi	38
3.4.1.2.Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme Alt Testi	38

3.4.1.3.Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme Alt Testi	39
3.4.1.3.1.Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma Alt Testi.....	39
3.4.1.3.2.Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme Alt Testi	39
3.4.1.3.3.Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme Alt Testi.....	39
3.4.1.4.Hece ve Sesleri Atma Alt Testi	40
3.4.1.5.Sesleri Birleştirme Alt Testi	40
3.4.2.Yazı Farkındalığı Alt Testi.....	41
3.4.3.Öyküyü Anlama Alt Testi	41
3.4.4.Görselleri Eşleştirme Alt Testi.....	42
3.4.5.Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi	42
3.5.Veri Toplama Aracının Uygulama Yöntemi	43
3.6.Veri Toplama Yöntemi.....	43
3.7.Verilerin Değerlendirilmesi Ve Analizi	44

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR	47
4.1.Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	47
4.2.Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Ses bilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	50
4.3.Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	53
4.4.Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	55

4.5.Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	57
4.6.Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Hece ve Sesleri Atma Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	59
4.7.Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Sesleri Birleştirme Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	62
4.8.Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Yazı Farkındalığı Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	64
4.9.Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Öyküyü Anlama Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	67
4.10.Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Görselleri Eşleştirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	69
4.11.Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	72
BÖLÜM 5	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
5.1.Sonuç	75
5.2.Öneriler.....	78
KAYNAKÇA	79
EKLER	94
EK-A	95
ÖZGEÇMİŞ.....	97

TABLO LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Okulların İlçeler ve Okullara Göre Dağılımı	35
Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerinin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	35
Tablo 3. Anadili Türkçe Olan ve Olmayan Çocukların Demografik Özellikleri.....	36
Tablo 4. Anadili Türkçe Olmayan çocukların Demografik Özellikleri.....	36
Tablo 5. Anadili Türkçe Olan ve Olmayan Çocukların Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	45
Tablo 6. Çocukların Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre U Testi Sonucu.....	48
Tablo 7. Çocukların Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre t-Testi Sonucu.....	51
Tablo 8.Çocukların Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre U Testi Sonucu.....	53
Tablo 9. Çocukların Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre t-Testi Sonucu	55
Tablo 10. Çocukların Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre U Testi Sonucu	57
Tablo 11. Çocukların Hece ve Sesleri Atma Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre U Testi Sonucu	60
Tablo 12. Çocukların Sesleri Birleştirme Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre U Testi Sonucu	62
Tablo 13. Çocukların Yazı Farkındalığı Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre t-Testi Sonucu	65
Tablo 14. Çocukların Öyküyü Anlama Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre t-Testi Sonucu.....	67
Tablo 15. Çocukların Görselleri Eşleştirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre t-Testi Sonucu.....	70
Tablo 16. Çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre U Testi Sonucu	72

KISALTMALAR LİSTESİ

- DMOEP:** Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı
- GEÇDA:** Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı
- OSU:** Ortalama Sözce Uzunluğu
- DLT:** Descoedres Lügatçe Testi
- PRKT:** Peabody Resim Kelime Testi
- BUPS:** Bilkent Üniversitesi Hazırlık Okulu
- MOT:** Metropolitan Olgunluk Testi
- TÜBİTAK:** Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
- EKO:** Etkileşimli Kitap Okuma
- MEM:** Milli Eğitim Müdürlüğü
- ASBSE:** Aynı Sesle Başlayan Sözcük Eşleştirme
- USE:** Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme
- VSBSB:** Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma
- USBSÜ:** Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme
- ASBSÜ:** Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme
- HSA:** Hece ve Sesleri Atma
- SB:** Sesleri Birleştirme
- YF:** Yazı Farkındalığı
- ÖA:** Öyküyü Anlama
- GE:** Görselleri Eşleştirme
- YYÖBD:** Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme
- MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı
- ERG:** Eğitim Reformu Girişimi
- STCY:** Ses Temelli Cümle Yöntemiyle
- UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).
- YGS:** Yükseköğretime Geçiş Sınavı
- OECD:** Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization of Economic Cooperation and Development)
- PISA:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 .Problem Durumu

Gelişen ve değişen dünyanın şartlarına ayak uydurmak, uygar ve gelişmiş toplumların gelişmişlik seviyelerine ulaşmak, yaşadığımız 21. yy da gelişmekte olan her ülkenin ve toplumun hedefi olmuştur. Bu ülkeler ve toplumlar, okuryazar nüfuslarını artırarak; eğitimden teknolojiye, bilimden sanata, ekonomiden politikaya, edebiyattan kültüre kadar ki birçok farklı alanda gelişmeyi amaçlamaktadırlar. Bu amaçla da devletler hem bilgi üretebilecek hem de ürettikleri bu bilgiyi kullanacak insan gücünü yetiştirerek uluslararası alanda söz sahibi olmak istemektedirler. Devletlerin bu hedeflerine ulaşması da şüphesiz ki eğitimle mümkündür. Bu bağlamda hem devletlerin geleceği hem de bireyin kendini geliştirmesi açısından eğitim oldukça önemlidir (Şahin ve Say, 2010).

Toplumun beklentilerini karşılayacak, ihtiyaçlarına cevap verecek eğitim kurumlarının tesis edilmesi, toplumların hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Nitekim 21.yy da eğitim-öğretimin öneminin artmasıyla dünya çapında okullaşma oranı arttı ve erken yaştan itibaren çocukların okula gitmesi sağlanmıştır. Ülkemiz de, küresel dünyadaki yerini almak için eğitim sistemindeki verimliliğini artırmanın gayreti içindedir. Erken çocukluktan başlanarak eğitim-öğretimin her kademesinde nitelikli bireyler yetiştirmek için gerekli çalışma ve projelerle sağlam bir altyapı inşa edilmeye çalışılmalıdır. Bu bağlamda okul öncesinden başlanarak erken çocukluk döneminde çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi son derece önemlidir. Çünkü erken çocukluk yılları okuryazarlık gelişiminin en önemli dönemi olarak kabul edilmektedir (Baydık, 2003). Bu bağlamda çocuğun kişiliğinin, duygu dünyasının bu ilk öğrendiği dilin malzemesiyle gelişip olgunlaşacağından dolayı okul öncesinden itibaren çocuğun sağlam bir dil yapısına sahip olması önemli ve gereklidir

(Özer, 2013). Bu sebeple çocuğun ailesinden, çevresinden başlanarak öğrendiği ilk dil olan anadil oldukça önemlidir. Aksan (1999)'nın belirttiği gibi “anadili en başta anneden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (s.14).”

Okuryazarlık becerileri doğumla birlikte başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Uzun yıllar boyunca ilkokuldaki okuma becerileri araştırmaların odağı olmasına rağmen okuryazarlık öğreniminin formal okullaşma sürecinden önce başladığı fikri son yıllarda belirgin olan bir görüştür (Cassel, 2011, Schwanenflugel ve ark, 2010, Akt; Ayaz, 2015). Okuryazarlık, kültürel bir olgudur. Toplum için bir ihtiyaç olarak, dilin, zaman ve mekân içerisinde kullanımıyla gelişir. Okuryazarlık, toplumun; tarih, ekonomi, politika, eğitim ve edebiyat gibi farklı yönlerinin gelişimine hizmet eder. Çocuklar okuryazar bir toplum içinde büyürken, aile ve sosyal geçmişlerinin bir parçası olurlar. Çevresiyle etkileşimde bulunan çocuk, kendinin de bir okuryazar olduğunu fark eder ve yaşadığı okuryazarlık deneyimleri çevresindekilerle paralellik gösterir (Goodman, 1992, Akt, Karaman, 2013). Okuryazarlık gelişimi ise, gelişen okuryazarlık (emergent literacy) yaklaşımına göre doğumla birlikte başlar. Bu durum 1980’li yıllar öncesinde benimsenen “okuma ve yazmaya hazırlık” yaklaşımına farklı bir bakış açısı getirmiştir (Teale ve Sulzby, 1992).

Tekin (2013)'ne göre; ülkemizde okul öncesinden itibaren okuryazarlık etkinlikleri kapsamında çalışmalar yapılmaktadır. Türkçe etkinliği ya da okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri gibi çalışmalar erken yaştan itibaren çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesini amaçlamaktadır. Bu etkinlik ve desteklerin çocuğun anadilinde yapılması hem etkinliğin etkililiği hem de çocuğun dil gelişimine olan katkısı açısından daha fazla olacaktır. Çünkü anadili birbiriyle ilişkili olarak dört faaliyete dayanır. Bu faaliyetler, bir anlama eylemi olan dinleme ile okuma ve bir anlatma eylemi olan konuşma ve yazmadır. Anlama ve anlatma faaliyetleri dilin asıl etkinlik alanlarını oluşturmaktadır. Bu beceriler sadece anadili öğrenimi için değil, diğer derslerdeki öğrenmeler içinde gereklidir. Sonuç olarak da anadili eğitimi, bütün dersler için bir temel oluşturur ve çocuğun öğrenmelerinde başarılı olmasında önemli bir role sahiptir (Çakıcı, 2016). Dil gelişimi, yaşama adımımızı attığımız ilk günden itibaren başlayan ve yaşam boyunca süregelen bir süreçtir. Çocuklar, yaşama başladıkları ilk günden itibaren

çevrelerindeki sesleri algılamaya, sesler çıkarmaya ve yaşadıkları toplumda konuşulan dilin temel yapısını kazanmaya başlamaktadırlar (Güven ve Bal, 2004).

Kara ve Ağırman (2015)'a göre “ insanlar arası iletişim ve etkileşim sonucu dilin bireysel ve toplumsal temelde insan hayatına etkisi mevcuttur. Bu etkiler sonucunda ortaya çıkan olgulardan biri de iki dilliliktir (s.895).” Küreselleşen ve çabuk değişen dünyanın bir gerçeği olarak anadilinden başka bir dili ya da dilleri konuşan bireylerde önemli sayıda çeşitlenme yaşanmaktadır. Gerek aynı siyasi sınırları paylaşan farklı etnik kökenden bireylerin varlığı ve kitle iletişim araçlarında yaşanan gelişmeler gerekse ekonomik ilişkiler ve göç gibi nedenlerden dolayı iki dillilik olgusu hep var olmuştur. Bu nedenle oluşan bu çok kültürlü ve çok dilli toplumların, ulus-devlet politikalarıyla bir arada yaşamaları mümkün değildir. Devletler bu doğrultuda ulus-devlet paradigmasını esneterek, farklılıkları bir arada tutacak politikalar geliştirmişlerdir. Özellikle eğitim politikalarında büyük değişikliklere gidilmiş, çoğulcu, çok kültürlü ve çok dilli bir anlayışı benimsemişlerdir (Kaya ve Aydın, 2014).

İki dillilik olgusu yıllardan beridir araştırmacıların ilgisini çekmiş ve aynı zamanda farklı disiplin alanlarınca ele alınmıştır. Ancak, çok yönlü bir kavram olduğu düşünülen iki dillilik, yakın zamanda disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmıştır (Aydın, 2013).

Türkiye de resmi dil Türkçedir. Ancak bir kültürler (Türk, Kürt, Arap, Laz, Çerkez vb) mozaği olarak bu kültürler mozağinden oluşan ülkemizin de, bu zengin çeşitliliğinin neticesinde, farklı dillerin (Kürtçe, Lazca, Çerkezce, Arapça vb) konuşulması yadsınamaz (Sarı, 2001a). Ülkemiz farklı kimlikler, inançlar ve farklı etnik kökenlere sahip vatandaşlardan oluşmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak da yaşadıkları bölgelerde kendi dillerini konuşup kendi gelenek ve göreneklerini yaşamaktadırlar. Türkçeyi değil, anne babalarının yani kendi anadillerini öğrenip konuşmaktadırlar. Bu bölgelerde yaşayan çocuklar birinci dil olarak kendi anadillerini öğrendikten sonra okula başladıklarında ülkenin resmi dili olan Türkçe ile tanışmaktadırlar. Evde konuştukları anadillerinin yanında okulda tanıştıkları Türkçeyi öğrenmeleri gerekir. Anadillerinden sonra öğrendikleri bu ikinci dil-Türkçe- onların birçok sorunla karşılaşmasına yol açmaktadır. Fırat (2015)'da araştırmasında “okul çağına gelmiş bir bireyin okulda hiç bilmediği ya da kendisini yeterli derecede ifade edemediği bir dille karşılaşması bireyin benlik algısını, özgüvenini, ders başarısını olumsuz etkilediğini belirtmiştir (s.18).” Bu da eğitim-öğretim hayatında çocukların derslerini takip etmesini güçleştirmekte, çocuk için

fırsat eşitsizliği yaratmaktadır. Bu durum anadilinde eğitim alamayan, iki dilli çocukların geneli için geçerlidir. Nitekim Sarı'nın da 2001b'de yaptığı çalışmasında, iki dilli çocuklarla yapılan, "iki dilli çocukların okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler" adlı araştırmasında, ana dilinde eğitim-öğretim görmeyen çocukların ana dili Türkçe olan çocuklara nazaran okuma-yazma öğrenirken daha fazla güçlükle karşılaştıklarını, bu güçlüklerin okuma- yazma öğretiminin süresini uzattığını ortaya koymuştur. Yaşanılan bu güçlük sadece çocuğun okul hayatını etkilememekte, aynı zamanda eğitimcinin de birçok zorlukla karşılaşmasına neden olarak, eğitmeni de olumsuz etkilemektedir. Nitekim Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010) tarafından yapılan; "Dil yarası: Türkiye'de eğitimde anadilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri" adlı çalışması da eğitimde yaşanan bu aksaklıkları açıkça ortaya koymaktadır.

Ülkemizde de resmi dil dışında farklı bir anadile sahip, anadili Türkçe olmayan yurttaşların anadillerinde eğitim alma tartışmaları günümüzde de sürmektedir. Ülkemizde anadilde eğitim sorunu, farklı alanlar (hukuk, siyasal bilimler, sosyoloji, psikoloji. vb) tarafından birçok araştırmanın konusu olmuştur (Derince, 2010, Seçer, 2015, Orhan, 2012, Varol, 2014, Yatçı, 2011).Fakat eğitim bilimleri tarafından Türkiye de yaşayan ve anadili Türkçe olmayan vatandaşların anadilde eğitimi ile ilgili araştırmalar ne yazık ki yeterli düzeyde değildir. Özellikle dil gelişimi açısından kritik bir öneme sahip olan okul öncesi dönemi ile ilgili; anadili Türkçe olan çocuklarla, anadili Türkçe olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren araştırmalar hala yeterli düzeyde değildir. Bu çalışmada "Anadili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi" araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2 . Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 48-72 ay arası okul öncesi dönem çocuklarından anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerileri değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi çocuklar arasında;

- Ses bilgisel farkındalık,
- Yazı farkındalığı,

- Öyküyü anlama,
- Görselleri eşleştirme,
- Yazı yazma öncesi becerileri açısından anlamlı farklılık var mıdır?

1.3.Önem

Dil, yaşadığımız topluma uyum sağlamamızdaki en önemli araçtır. Çocuğun dil kazanımının desteklenmesi, diğer gelişim alanlarının desteklenmesi açısından da son derece önemlidir. Özellikle anadili ile resmi dil arasında kalmış ve iki dil yönünden de yetersiz olan çocuklar için, dil büyük bir önem taşımaktadır (Yazıcı, 2007).

Çok dilli toplumlarda insanların konuşmuş oldukları farklı dillerden kaynaklı meydana gelen iletişimsizliği ortadan kaldırmak açısından, iki dillilik büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde çocukların duygu, düşünce, davranış ve gelişim özellikleri bakımından değişime, gelişime açık ve son derece alıcı oldukları düşünüldüğünde erken çocukluk döneminde iki dillilik daha da büyük önem taşımaktadır (Temel ve Şimşek Bekir, 2009). Çünkü insanoglunda doğumdan itibaren dil ile zihin birbirine paralel gelişmektedir. Düşünmek, hatırlamak, kavramak, dikkatini yöneltmek, algılamak gibi zihinsel faaliyetlerde dil başat bir role sahiptir. Bu nedenle çocuğun dil gelişimi onun bütün zihinsel gelişimini desteklemektedir (Yazıcı ve İlter, 2008).

Dil, düşünme ve iletişim aracı olduğu gibi, öğrenme ve öğretme faaliyetinde de etkin bir araçtır. Her ülkede eğitim dili olarak kabul gören bir resmi dil vardır. Türkiye’de eğitim dili Türkçedir. Türkiyede eğitim-öğretim sistemi bu resmi dil üzerine kurulur. Fakat ülkemizin kültürel zenginliğinden kaynaklı, değişik bölgelerde farklı dillerde (Kürtçe, Arapça, Çerkezce, Lazca) konuşulmaktadır. Farklı etnik kökene sahip topluluklar yaşadıkları yerlerde kendi dillerinde yaşamlarını idame ettirmektedirler. Bu topluluklarda büyüyen çocuklar da haliyle anadillerini öğrenmektedirler. Anadili Türkçe olmayan bu çocuklar, Türkçe eğitim veren okullara gitmektedirler. Gittikleri bu okullarda da resmi dil olan Türkçeyi öğrenmek zorundadırlar. Anadilleri dışında farklı bir dille eğitime başladıklarında, Türkçeyi yeterli düzeyde anlayıp bilmediklerinden eğitim hayatlarında sıkıntılar yaşamaktalar (Sarı, 2001b). Gerek dilsel farklılık gerekse de öğrenim programı uyumsuzluğu bir şekilde çocukları zor durumda bırakmaktadır. Okul öncesi eğitim olanaklarından yararlanmak isteyen farklı anadile sahip bir çocuk, mevcut

Türkçe etkinliklerinden bu nedenle yararlanamamaktadırlar. Çünkü okullarda uygulanan programlar çocuğun anadiline göre değil, Türkiye’deki resmi dil olan Türkçeye göre hazırlanmıştır. Bu da ister istemez çocuğun akademik başarısını olumsuz etkilemektedir. Tezcan (2000) bununla ilgili olarak; evinde hiç Türkçe konuşamayan çocukların okulda Türkçe eğitim-öğretim görmekte ve Türkçe konuşmaktadır. Bu da çocuğun eğitim-öğretim hayatında zorluklarla karşılaşmasına yol açmaktadır. Fakat çocuk ilkokulu bitirdiğinde kendini Türkçe ifade edebilmektedir. Bu nedenle anadili Türkçe olmayan çocuklar anadili Türkçe olan çocuklarla karşılaştırıldığında büyük bir eşitsizliğin olduğu görülmektedir. Çünkü anadilinde eğitim gören çocuklar anadilinde eğitim görmeyen akranlarına göre derslerde daha ilerde olacaklar. Bu eşitsizlik çocukların ileriki eğitim-öğretim hayatlarında başarı durumlarını etkileyebilir.

İki dilli çocuklar üzerine yapılan araştırmalar göstermiştir ki, “çocukların ana dil gelişim düzeyleri, ikinci dili öğrenmesinde rol oynamaktadır (Cummins, 2001, s.33).” Bu nedenle çocuğun ilk dil yeterince oturup gelişmişse ikinci dili öğrenmesi daha kolay olacaktır. Bu da kendi anadilini bilmenin, öğrenilecek olan ikinci bir dil için önemli bir basamak oluşturacağını göstermektedir. Bu nedenle çocuk okul öncesine başladığından itibaren çocuğun anadili desteklenmelidir. Çünkü dil gelişiminin büyük bir kısmı okul öncesi dönemde tamamlandığından, anadil gelişimi için bu dönem son derece önemlidir. Anadili Türkçe olmayan çocukların da ilkokulda okuma yazma becerilerinin gecikebileceği için, okul öncesi yıllarda bu becerilerin kazandırılması gerekmektedir.

Ülkemizde yaşayan anadili Türkçe olmayan çocukların dil gelişimleri için aile, çevre ve okul öncesi eğitim kurumları göz önüne alındığında bu çocukların, dil gelişimlerinin incelenmesi, okul öncesi eğitim kurumlarında bu çocuklara yönelik özel eğitimin gerekli olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu çocuklar, aile içinde anadillerini kullanırken, okulda Türkçe konuşmakta, toplum içinde günlük konuşmalarda farklı dilleri kullanmak zorunda kalmaktadır (Sönmez, 2014a, Tulu, 2009). Bu çalışma anadili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının erken okuryazarlık becerileri arasındaki farkın ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Araştırma sonucunda elde edilecek veriler iki dilli çocukların dil problemi çözümünde ilgililere fikir vermesi açısından son derece önemlidir. Araştırma, okul öncesinden itibaren iki dilli çocukların öğrenmelerini kapsayacak plan ve programların geliştirilmesinde de yol gösterici olabilir.

1.4.Varsayımlar

Bu çalışmada ölçme aracıyla ölçülmek istenen; ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerilerini ölçüldüğü varsayılmaktadır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Van ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden anadili Türkçe olan 40, anadili Türkçe olmayan 40 çocuk olmak üzere toplam 80 okul öncesi çocukla sınırlıdır.
2. Araştırma; “sesbilgisel farkındalığı”, “yazı farkındalığı”, “öyküyü anlama”, “görselleri eşleştirme” ve “yazı yazma öncesi becerilerini” değerlendirmek ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil

Dil, bir milli kültürün temel öğelerinin başında gelir ve insanları birbirine yaklaştıran en önemli araçtır. Bir toplumda, sözlü ve yazılı anlatım aracı, aynı zamanda düşünme aracıdır. Dil insanları birbirine bağlayan bir toplumu gelişigüzel insan topluluğu olmaktan çıkararak, millet haline getiren en önemli öğelerden biridir (Kavcar, 1990).

Anadil

Günümüzde ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından aralarında az çok fark olan dil ve lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil, temel dil: yani, Ana Türkçe, Ana Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi (Korkmaz, 1992).

Anadili

Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili olduğu çevreden öğrenilen, kişinin bilinçaltına inen ve kişinin toplumla bağlarını güçlendiren bu yolla kişinin, sanat, felsefe, bilim, öğretim yaptığı üst dildir (Pınarcık, 2005).

Tek Dillilik

Bir siyasal birimde devletin resmi faaliyetlerini tek bir dilde yürütmesi olgusudur. Ülke içinde resmi dilden farklı dilleri konuşan gruplar olsa dahi tek dilli rejimler, sadece bir dili resmi dil olarak benimserler (Koçak, 2013).

İki Dillilik

Brisk (2000) iki dilliliği; bir kimsenin birden fazla dili bilmesi, bu dilleri değişik derecelerde ve değişik amaçlar için kullanabilme becerisi olarak tanımlamaktadır.

Erken Okuryazarlık Becerileri

Çocukların okuma ve yazma öğrenmeden önceki becerilerini (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, anlama, yazı yazma öncesi becerileri) ifade etmektedir (Sarı, 2012).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde literatür taraması yapılarak okul öncesi eğitimi, dil, anadil, anadili ve dil gelişim kuramları dil gelişimi açısından değerlendirilerek verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Eğitimi

Okul öncesi eğitim, 0-72 aylar arasındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun zengin çevre olanakları sağlayan; çocukların duygusal, sosyal, bedensel, zihinsel ve psiko-motor açıdan destekleyen; çocukları yaşadıkları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda eğitim-öğretime hazırlayan bir süreçtir (Akduman, 2012, Ural ve Ramazan, 2007). Bu eğitim süreci okul öncesi dönem olan 0-72 ay aralığını kapsamakta ve çocuğun yaşamında oldukça önemli bir dönemi oluşturmaktadır. Bu nedenle çocuğu; sosyal-duygusal, zihinsel ve dilsel gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlanması, çocuğun yaşamının ileriki dönemlerinde olumlu katkı sağlayacaktır.

Okul öncesi dönem, insanın hayatındaki bütün dönemlerinin ilk etabını oluşturan, çocuğun kişilik ve diğer gelişim alanlarının (dil, bilişsel, sosyal, fiziksel ve duygusal) hızlı olduğu dönemdir (Çetintaş ve Yazıcı, 2016, Güven ve Azkeskin, 2014). Dolayısıyla da insan gelişiminde ve eğitiminde okul öncesi dönem çok önemli yer tutmaktadır (Turhan ve Özbay, 2016). Bu bakımdan bu dönemde çocuğa zengin uyarıcı, bireysel farklılıkları gözetilen bir anlayışla uygun çevre koşulları sağlanarak eğitim-öğretiminin sürdürülmesi önemlidir. Çünkü çocukların farklı alanlardaki gelişimlerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi için okul öncesi dönem çocuklar açısından en iyi şekilde değerlendirilmelidir.

Modiri'ne göre (2010) bu dönem çocukların öğrenmesinin kolay olduğu ve öğrenme alışkanlığının geliştirilmesi açısından da büyük önem taşıyan bir dönemdir. Bu dönem, aynı zamanda birey açısından öğrenmenin yoğun olduğu, yeteneklerinin

kazandığı ve alışkanlıkların edinildiği bir dönemdir. Çocuğun hayatında kritik bir öneme sahip olan okul öncesi dönem, ancak nitelikli bir eğitimle mümkün olabilir (Demir, 2011).

Çevre, okul öncesi eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü okul öncesi dönem çocuğun gelişim alanlarını desteklerken aynı zamanda çocuğun çevresindeki insanlarla sağlıklı iletişim kurmasını, duygu ve düşüncelerini karşısındakilere rahatlıkla ifade edebilmesini de sağlar (Güven ve Bal, 2004). Bu bağlamda dil, bireyin toplumsallaşmasında ve topluma entegre olmasında önemli bir araçtır. Kişiler toplumu anlatmak ve topluma kendi isteklerini net bir şekilde anlatmak için dilin temel becerilerini oluşturan dinleme becerisi, konuşma becerisi, okuma ve yazma becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Toplumla kişi arasındaki iletişim kopukluğunu ortadan kaldıracak ve toplumla kişiyi bütünleştirecek beceriler bu becerilerdir (Yazıcı ve İter, 2008). Dilin çocuğun sosyalleşmesinde üstlendiği görev sayesinde çocuk entegre olduğu toplumun diğer bireyleriyle ilişki içine girer. Dil, konuşma, yazı ve jestler yoluyla iletişimi sağlayarak, bireyin sosyalleşmesine ve çevreye uyum sağlamasına yardımcı olur. Sonuçta sosyal bir varlık olan insanlar, bebeklik döneminden başlanarak yaşamlarının sonuna kadar iletişim kurma ihtiyacı hissederler. Bebeklikten başlanarak kazanılan dil edinimi sayesinde birey kendi dışında var olan bir sistemi yeniden üretmeyi ve kullanmayı öğrenmektedir. Dil, çocuğun bu öğrenme aşamasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü dil olmaksızın anlamlı bir ilişkiden ve sağlıklı bir gelişimden bahsetmek imkânsızdır (Tümkaya, 2015) .

2.2. Dil Nedir?

Geçmişten günümüze dil ile ilgili sayısız tanım ve belirlemeler yapılmasına rağmen günümüzde dil nedir? Sorusuna hala kesin bir cevap vermek mümkün olmamıştır. Çünkü dil konusu oldukça karmaşıktır. Bu bağlamda dilbilimciler, düşünürler ve araştırmacılar dile dair birbirinden farklı görüşler ortaya atmışlardır.

Dil, toplumun sahip olduğu hassasiyetleri yansıtır. Toplumlar, sahip oldukları duyguları dil vasıtasıyla ortaya çıkarır. Bir milletin ruhunu, hayal dünyasını, tarihsel serüvenini dilinde görmek mümkündür. Hayat dile akarken, dil de hayata akar. Çünkü toplum dilde yansır. Kişi toplumla arasında ancak dil aracılığıyla ilişki kurar. Kelimeler

olmasa insanın bir bitkiden farkı olmazdı, bilinçsiz bir varlık olarak yaşamını idame ettirir, bir nesne ve hakikatin bilincine varamazdı (Sönmez, 2014b).

İnsanı insan yapan dildir. Dil, insanı hayvandan ayıran gelişmiş (kültürel) bir anlaşma aracıdır. Dil insanın bugününden ibaret değildir. Dil, geçmiş toplumlarla veya toplumunun geçmişiyle ilişki kurmasını, onların bilgilerinden, deneyimlerinden yararlanılmasına olanak verir (Ergil, 1995). Cüceloğlu (1999)'na göre dil ise “insan seslerin birlikteliğiyle oluşmuş belirli yapısı olan sistemdir (s.204).”

Saussure (1998) dili, toplumsal yetinin bir ürünü olarak görmektedir. Bunu yanında dil yetisinin bireyler tarafından kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu bir uzlaşımlar bütünü olması gerekmektedir. Vardar (2007); dili tanımlarken, belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi şeklinde tanımlamaktadır. Çetinkaya (2015) Martine'ten aktardığına göre ise; dil, insan tecrübelerinin bir gruptan başka bir gruba değişecek şekilde ve sessel bir anlatımı da kapsayan birimlerin ayrıştırılmasını sağlayan bildirişim vasıtasıdır. Sessel olan bu anlatım her dilde belirli nicelikte bulunan, öz nitelikleriyle karşılıklı bağıntıları da bir dilden öbürüne değişen ayırıcı ve ardışık birimler, başka bir deyişle sesbirimler biçiminde eklenir.

Alman düşünür Humboldt dili toplum ilişkisi üzerinden tanımlanmaya çalışırken; “Dil; bir ulusun gerçek yurdudur”, aynı zamanda dil, “ulusal dileği belirten güçlü bir varlıktır (Gencan, 2007, s.25).” Bu anlamda uluslar için dil elzendir. Çünkü dil yok olduğunda, ulusun duygu bütünlüğü de zarar görebilir. Bir dil ile o ulusun kültürüne, dünya görüşüne ve çeşitli niteliklerine inilebileceğini savunan Humboldt, dilin bir ulusun ruhunun dış görünüşü olduğunu belirtmekte ve “Ulusun dili ruhudur; ruhu da dili” şeklinde tanımlanmaktadır (Orhan, 2012, s.12).

Dil, insanların düşüncelerini, bilgilerini ve yönelimlerini birbirlerine aktarmanın yanında sahip oldukları duygu ve düşünceleri ifade edebilmelerini de mümkün kılmaktadır. Kültürel değerler ve bilgiler nesilden nesile sözlü ya da yazılı sözcükler yoluyla iletilmektedir. Bu tanımlamaların ışığı altında dilin, bireylerin toplumdaki yerini belirleyici bir özelliğe sahip olduğunu, insanı insan yapan değerlerin başında geldiğini ve toplumların kültürlerinin kuşaklar boyu yaşatılmasında en temel öge olduğu söylenebilir (Achmet, 2005 ve Yazıcı, 2007).

Dil bütün kültürlerde gelişmiş olan evrensel bir araçtır. Dil kültürel bir araçtır, çünkü belirli bir kültürün bütün üyeleri tarafından oluşturulur ve paylaşılır. Dil ayrıca zihinsel bir araçtır; çünkü kültürün her üyesi onu düşünmek için kullanır (Bodrova ve Leong, 1996). Orhan (2012)'nin tespitleri de aynı paralelliktedir: Kültürün bireye aktarılması ancak dille olur. Dil, kültürel değerlerin öğrenilmesini sağladığı gibi; tarihsel süreç içerisinde oluşmuş değerlerin yeni nesillere aktarılmasını da sağlar. Bu açıdan dil, kültürün en önemli taşıyıcısıdır.

Yazıcı'nın (2007) belirttiği gibi bir toplumun yapısı ve toplumsal gereksinimleri, onu oluşturan bireylerin dilsel davranışlarını etkilemektedir. Çünkü sözlü eylemle toplumsal eylem sürekli etkileşim içerisinde. Dil olmadan toplum, dili konuşacak bireyler olmadan da gerçek anlamda bir dilden bahsetmek mümkün olmayacaktır. Nitekim de Maalouf'ta (2009) "Ölümcül Kimlikler" adlı eserinde " Bir insanın dinsiz yaşayabileceğini ama herhangi bir dili olmadan yaşayamayacağını söylemektedir (s.108)." Özetle Kara ve Ağırman(2015)' in ifade ettikleri gibi; " insanoğlunun ürettiği ve geliştirdiği unsurlar kültür ve medeniyetin temel taşlarıysa, dil bütün unsurları bir arada tutan harç görevini görmektedir (s.890)."

2.3 Anadil

Anadil, günümüzde ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılık bulunan dil veya lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil olarak tanımlanmaktadır. Örneğin Ana Türkçe, Ana Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi (Korkmaz, 1992).

Anadil (kök dil) terimi, dil ailesi içinde kendinden farklı diller türetecek kadar zengin, eski ve kapsamlı dilleri ifade eder. Mesela, bir anadil olarak Türkçeden farklı Türkçeler doğmuştur (Türkiye Türkçesi, Kıbrıs Türkçesi, Azeri Türkçesi, çeşitli Türkî halkların Türkçesi vb.) (Korkmaz, 1992). Vardar (2007) ise ana dil için; Bir ya da birçok dilin kaynaklandığı dil. Örneğin Latince Roman, dillerine göre bir anadildir. Buna paralel olarak da bu alanda çalışan araştırmacılar; "Bir dil ailesinin türemiş olduğu dil; örn. Hint-Avrupa anadili, Ana Türkçe vb. Kök dil de denir (İlmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s.25)."

2.4 .Anadili

Herkesin üstünde anlaştıkları bir anadili tanımı olmasa da, çoğunlukla kabul gören iki yaklaşım vardır. Birincisi, çocuklukta ilk duyulan, evin içinde konuşulan dil anadili olarak kabul edilmektedir. İkincisi ise, kişi bu dili konuşamıyorsa dahi kendisiyle özdeş gördüğü kültürün dilini, atalarının dili olarak tanımladığı dili anadili olarak kabul etmektedir (Derince, 2013). Sabancı Üniversitesinin yayınladığı ERG (2010) raporunda ise anadili; yaşama adım attıktan sonra çocuğun iletişim kurmak için çevresi, ailesi, arkadaşları ve çevresindeki kişilerin sahip olup kullandıkları dil olarak tanımlanmaktadır.

Dil gelişimi ile ilgili yaptığı çalışmalarla tanınan Chomsky (1975) ana dili ile ilgili olarak; “Anadili bireyin genel olarak ebeveynlerinden devraldığı ve genel itibarıyla bireyin kendini en iyi şekilde ifade edebildiği dil olarak tanımlanmaktadır (Akt; Kaya ve Aydın, 2014,s.17).” Skuttnabb-Kangas tarafından oluşturulan anadili tanımları ise aşağıdaki gibidir.

- a) Kişinin ilk öğrendiği dil olarak anadili,
- b) Kişinin en iyi bildiği dil olarak anadili,
- c) Kişinin en çok kullandığı dil olarak anadili ve
- d) Kişi ile özdeşleşen dil olarak anadili (dâhili tanımlama) veya başkaları tarafından bir anadili konuşanı olarak tanımlanan kişinin dili olarak anadili (Akt; Sürmeli, 2015).

Yıldız (2002) “ana dili, insanın çocukluktan itibaren doğal ortamlarda öğrendiği ve kendisini bütün iletişim alanlarında en rahat ve kolay ifade edebildiği dil olarak tanımlanmaktadır(s.6).” Her dil önemlidir fakat kişinin kendisi için anadili önceliklidir. Çünkü Çocuk ile anne arasındaki güçlü bağ beden diliyle, gönül diliyle, ruh diliyle ve en önemlisi sözlü dille oluşturulur. Bu dilin niteliği, sözü edilen iletişim etkinliklerinin niteliğiyle doğru orantılıdır. “Çocuk için anne, bir sevgi masalıdır, dili ise masalların en güzelidir. Ana dili sevgisi, ana kucağında ve ilköğretim sıralarında kazandırılır. Ana dili sevgisini kazandırmanın tek yolu da çocuğun, dilin zevkine varmasını sağlamaktır. Bu, en etkin ve bireyi her yönden geliştirici bir çözümdür (Çavuşoğlu, 2006,s.40).”

Vardar (2007) ise ana dili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır. Tanımlarda da görüldüğü üzere

çocuğun ailesinden, yakın çevresinden, içinde bulunduğu kültürel/dilsel topluluktan belirli, bilinçli bir öğrenim evresi olmaksızın edindiği, öğrendiği dildir. Anadili, insan kadar doğal olan, insanın hayatında vazgeçilmez yeri bulunan dildir. Anadili edinimi ve öğrenimi, hemen doğumun ardından başlayan, bebeklik ve çocukluk yıllarında elde edilmesi biçimlenen dildir.

Anadil, insanın sahip olduğu, topluma ilk karıştığı yer olan aile veya toplumdaki duyarak, öğrenerek kazandığı ilk dildir. Ailede ya da çevrede çocuğun eş zamanlı olarak birden fazla dille kendi ifade ettiği durumlarda, çocuğun konuştuğu her dil de çocuğun anadili olabilir. İnsanların birden fazla dili konuştuğu ülkelerde çok dillilikten kaynaklı o ülkedeki anadillerin biri ya da bir kaç resmi dil olabilir. Bu anadillerden hangilerinin resmi dil olacağı ise o ülkenin sahip olduğu dil planlanması belirler (İlmer, Kocaman, Özsoy, 2011). Bu bağlamda çocuğun sadece bir anadili olmayabilir. Çok dilli toplumlarda evde birden fazla dil konuşuluyorsa, çocuğun birden fazla anadile sahip olması da mümkündür. Nihayetinde çocuğun öğrenmiş olduğu ilk dil ya da diller çocuğun düşünceleri üzerindeki önemli biretkisi olduğu söylenebilir (Crystal, 2007).

Anadilin evreni yansıtmadaki yeri, bireylerin kişiliklerini oluşturmadaki büyük etkisi düşünce tarihi boyunca birçok bilim adamının, bunun yanı sıra da birçok dilbilimcinin üzerinde durduğu başat konulardan biri olmuştur. Wiitgenstein'in dil ile ilgili olarak; "Dilimin sınırları dünyanın sınırları demektir", Heidegger'in "Dil düşüncenin ve varlığın evidir" saptaması da anadilin evreni yansıtmadaki işlevine işaret etmektedir (Özdemir, 1988.s,77). Sonuç olarak anadili ile ilgili verilen tanımlar özetlenilirse; anadili anneden, aileden, yakın çevreden ve sosyal çevreden, içinde yaşanılan toplumdaki, doğumdan sonraki ilk yıllarda, çocukluk evresinde, ilk iletişimin sağlandığı, konuşmanın ve düşünmenin gerçekleştiği, kişinin en iyi hâkim olduğu, kendisini en iyi ifade ettiği, eğitim öğretim almaksızın, ilk kullanılan birinci olarak edinilen ve öğrenilen dildir (Oruç, 2016). Uygur(2015)'un ifadesiyle; "Alinyazısıdır bir insanın anadili (s.14).

2.5 . İki Dillilik (Bilingualizm)

İki dillilik için şimdiye kadar birçok tanım kullanılmaktadır. Bu da şimdiye kadar üzerinde görüş birliği olan bir tanımın olmadığını göstermektedir. Çünkü iki dillilik kavramı durağan bir kavram olmadığı için iki dillilikle ilgili sabit bir tanım yapmak

oldukça zordur. Örneğin, çocuk okula başlarken tek dilli iken aldığı eğitim sonunda iki dilli olabilir, bunun tersi bir durumda ise ikinci dilin körelmesi ve yitirilmesi ile çocuk tek dilli birine dönüşebilir (Yılmaz, 2014). Genel anlamda “iki dillilik kişinin ana dilinden farklı olarak, başka bir dili en az bir etkinlik düzeyinde rahat bir şekilde kullanabilmesidir (Çetin ve Polat, 2011,s.1375).”

Aksan (2009) iki dillilik (bilingualizm) kavramını; insanın farklı nedenlerle ve değişik şartlar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın derecede öğrenmesi olarak tanımlamaktadır. Yazıcı ve İter (2008) ise; iki dilliliği, çocuğun sahip olduğu her iki dilde de kendisini ifade edebilme becerisine sahip olması olarak tanımlamaktadır.

İlmer, Kocaman ve Özsoy (2011) Dilbilimleri Sözlüğünde iki dilliliği; insanın iki dil bilmesi ya da bir toplumda iki dil kullanılması durumu olarak tanımlamaktadır. Vardar (2007)'a göre iki dillilik ise; bir bireyin iki dil bilmesi ya da toplumda iki dil kullanılması durumudur. Çetinkaya (2015) “İki Dillilik ve Çeviri” adlı yüksek lisans çalışmasında iki dilliliği; “Bireyin iki farklı dilde ve kültürde var olmasını” biçiminde tanımlarken, toplumdaki iki dilliliği ise yine basitçe toplumun büyük çoğunluğu tarafından iki farklı dilin konuşulduğu ve anlaşıldığı durum” biçiminde tanımlamaktadır. Tanımlardan yola çıkarak iki dillilik; içinde bulunduğu kültürü bilme, kültürleri bir arada yürütebilme, her iki kültüre ait dili kullanabilme yeterliğine sahip bulunma olarak da tanımlanabilir (Tunçel ve Ayten, 2013).

2.6 . Dil Gelişim Kuramları

Çocuklarda dil edinimi ve gelişim dönemleri ile ilgili birbirinden farklı görüşler mevcuttur. Dilin taklit, pekiştirme ve ödüllendirme ile kazanıldığını savunan davranışçı (Skinner, 1957) görüş, bebeklerin konuşmaya, öğrenmeye hazır olarak doğdukları ve onlara konuşmanın çevre tarafından öğretildiği etkileşimci (Bandura, 1974) görüş, dilin bilişsel yeteneklerinin gelişmesiyle kazanıldığını kabul eden bilişsel (Bloom 1970) görüş, dilin öğrenilmesi için çocukların doğuştan özel bir mekanizmayla doğduklarını kabul eden piskolinguistik (Chomsky 1969) görüştür (Solmaz, 1997).

2.6.1 .Davranışçı Kuram

Kuramın önde gelen ismi B.F. Skinner(1957)'dir. Davranışçı kurama göre, dil öğrenilen davranışlar bütünüdür. Dil gelişimi, dili kullanan kişinin çevreden gelen uyarıcılara verdiği tepkiler ve bu tepkilere karşı oluşturulan yeni davranışlar olarak açıklanmıştır. Eğer çocuğun tepkisi ödüllendiriliyor ve pekiştiriliyorsa davranışa dönüşmektedir. Yani, bu kurama göre dil, “Şartlı (Operant) koşullanma” olarak adlandırılan bir süreç ile öğrenilen davranışlardır. Şartlı koşullanma, davranışın, bu davranışı takip eden ve üzerinde etkisi olan başka davranışlar sonucu istenilerek değiştirilmesidir. Davranışın tekrarı olasılığını arttıran olaylara “ödül”, davranışın tekrarı olasılığını azaltan olaylara da “ceza” denilmektedir (Arıca, 2003).

Bu görüşten hareketle, çocuklar konuştukları dili, bir şeyleri öğrendikleri gibi öğrenirler. Çevreden gelen birçok ses uyarını zamanla sınıflandırılması, şekillendirilmesi ve benzer durumlarda aynı ses ve tepkilerin verilmesi ile gerçekleşmektedir. Anne veya önemli diğer kişilerin çocukla ilişkilerinde vermiş oldukları tepkiler çocuk tarafından zamanla dile dönüştürülür. Ödül ve ceza gibi pekiştirenler yoluyla bu gelişim sürdürülür. Sonuç olarak konuşma şekillenir. Pekiştirilmenin yanı sıra, bebeklerin sıklıkla duydukları sesleri taklit etmeleri de dilin kazanılmasında önemli yer almaktadır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

2.6.2 . Sosyal Etkileşimci Kuram

Bu görüşün temelinde, bebeklerin konuşmaya, öğrenmeye hazır olarak doğdukları ve onlara konuşmanın çevre tarafından öğretildiği, çocuğun dili öğrenmesinde de gözlem modelinin önemini vurgular(Özdemir, 2002). Bandura (1974)'a göre çocuklar dili, bölüm bölüm taklit ve geliştirmeye öğrenirler. Çocuğun bir sözcüğü duyar duymaz taklit etmesi gerekli değildir. Bazen bir çocuk, bir sözcüğü duymasından bir hafta ya da daha az zaman geçirdikten sonra taklit edebilir (Bayhan ve Artan, 2012). Kuramda çocuğun dil öğrenirken ki süreçte, sosyal ve kültürel ortamdan etkilendiği vurgulanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre, çocuklar çevrelerinde konuşan insanların seslerini duyar ve duydukları bu sesleri duyarak taklit eder. Ebeveynler çocuklarına çeşitli cisimleri gösterip onlara bu cisimleri isimlendirirler. Çocuklar da bu adları ebeveynlerin söylediği şekliyle tekrarlarlar. Bir başka deyişle çocuklar ebeveynlerin söylediklerini taklit ederler. Böylece

dil, ebeveynlerin model olması, çocuğun taklit edilmesi, pekiştiriciler ve düzeltici geribildirimlerle kazanılır. Örneğin, çocuğuna yemek yediren anne, yiyecekleri “süt”, “ekmek” ve “peynir” diye adlandırarak çocuğuna tekrar ettirir(Karacan, 2000). Çocuğun doğru kelimeleri ödüllendirilir, yanlışlar ise doğru bir şekilde tamamlatılarak tekrar ettirilir. Bu şekilde çocuk taklit yoluyla öğrenmiş olur. Sosyal öğrenme kuramı da çocukların dili nasıl öğrendiklerini açıklamakla birlikte dil gelişiminin bütün yönlerini açıklayamamaktadır(Tümekaya, 2015).

2.6.3 .Bilişsel Kuram

1970’li yılların başında Bloom’un bir çalışması, dilin çıkışının eşit ölçüde söz dizimi bilgisi kadar daha önceki bilişsel bilgiye dayandığı sonucunu ortaya koymuştur. Yaklaşık olarak aynı dönemde üç psikolinguistin değişik veriler kullanarak Bloom ile aynı sonuca varmaları bu görüşü güçlendirmiştir (Tulu, 2009). Dilin dış dünyaya ilişkin bilişsel izlenimler yoluyla geliştiğini bundan dolayı da bilişsel gelişimin bir sonucu olduğunu belirtir. Piaget(1977), dil ve düşünce arasında çok sıkı bir ilişki olduğunu düşünür. Piaget’e göre dil “bireyin biliş düzeyini yansıtır (Temiz, 2002, s.21).” Dil önemli bir iletişim aracıdır ama düşünmenin gelişimine katkı sağlamaz. Örneğin sağır bir insan hiç konuşmayabilir ama kavramları geliştirir, sorunları çözer. Sağır bir çocuğun mantığı, işiten bir çocuğun mantığıyla kıyaslanabilir ölçüde gelişebilir. Kısaca Piaget’e göre, çocuğun duyu-devinim yoluyla düşünceleri gelişmekte, gelişen bu düşünceler konuşmalara yansımaktadır. Piaget’e göre çocuklar dili, duyu-devinim döneminin sonuna doğru ve işlem öncesi dönemin başlarında, nesnelere yerine geçen semboller kullanarak öğrenmeye başlamaktadır. Bu da dil gelişiminde en önemli faktörün düşüncenin gelişimi olduğunu göstermektedir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2015).

Dil gelişimi alanındaki araştırmalarıyla bilinen Vygotsky (1978) ise “dilin düşünce ile paralel geliştiğini vurgulamaktadır. (Vygotsky,1998).” Bilişsel gelişimin farklı olduğu düşüncesini paylaşmayan Vygotsky, dil eğitimi ve öğreniminin kişinin zihinsel düşünme yeteneğine etki ettiğini belirtmektedir. Vygotsky’ye göre, sözcük nesnenin yapısına gitmekte ve böylece fonksiyonel bir anlam kazanmaktadır. Vygotsky, aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu dil ortamının düşünme düzeyini etkilediğini ifade etmektedir. Bu nedenle, sözel düşünmenin, çocuğun geçirmiş olduğu, gelişmemiş, benmerkezci, kısmi, ilkel dil aşamalarını inceleyerek anlaşılabilirliği vurgulamaktadır (Gök, 2013).

Vygotsky ve Piaget'in yaklaşımları yan yana getirildiğinde, dil gelişiminin, dünya dışındaki nesnelerin mental temsillerinin yapılmasıyla olgunlaştığı anlaşılmaktadır. Dil, bir taraftan düşünme için hammadde oluştururken, diğer taraftan düşünebilme yeteneğine paralel olarak işlemektedir. Değişik bir pencereden bakıldığında, dil, çocuğun soyut düşünebilme yeteneğine dış dünyadan sembolleştirdiği anlamları iliştiirmesine yardımcı olmaktadır. Yani, dil ve düşünce oldukça iç içe ve birbirleriyle etkileşim içerisinde. Bu yüzden, çocuk, dili olanakları doğrultusunda düşünür ve kavramsal düşünme yeteneği yükseldikçe de dili gelişir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

2.6.4 .Biyolojik (Psiko-Linguistik) Kuram

Noam Chomsky ve Lenneberg gibi dilbilimciler, dil gelişimini biyolojik temellere dayandırmaktadırlar ve çevresel koşulların da dil gelişimi üzerindeki etkileri olabileceklerini düşünmektedirler (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Bu kuram, dil öğrenme yeteneğinin insanlarda doğuştan geldiğini, insanın dili konuşmak üzere doğumdan önce programlandığını kabul eder. Bu nedenle nasıl bir çevrede ya da nasıl koşullar altında olursa olsun insan yavrusu konuşmayı öğrenir. Çünkü çevresinde konuşan insan var. Çocuk dili öğrenirken sadece bir dizi kelimeyi değil, bu kelimelerin dizi haline getirmesine olanak veren gramer kurallarını da öğrenir. Bu kurallar, her biri sınanıp doğruluğu ya da yanlışlığı saptanacak bir hipotezdir. Çocuk deneye deneye, başkalarıyla konuşmalarında bu kuralları uygulayarak, bu hipotezleri gramer kuralları haline dönüştürür (Cüceloğlu, 1999).

2.7 .Erken Okuryazarlık

Son yıllarda okuma yazma becerilerini temel alan birçok çalışma, çocukların erken okuryazarlık becerileri ile onların ileriki yıllardaki okuma ve akademik başarıları arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Arman, 2014, Sarı, 2012, Gök, 2013, Baydık, 2003, Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016, Altun ve Erden, 2016, Turan ve Gül, 2008). Erken okuryazarlık becerilerini yeterince kazanamamış çocuklar genellikle okumayı öğrenme sürecinde büyük zorluklar yaşamakta ve tüm okul yaşamları süresince akranlarının gerisinde kalmaktadırlar (Ergül, Akoğlu, Tufan ve Kesiktaş, 2013). Bu nedenle erken

okuryazarlık becerilerinin kazanılması açısından kritik bir öneme sahip olan okul öncesi dönemi, bu becerileri desteklenmesi açısından oldukça önemlidir (Gök, 2013).

Lerner (2000) erken okuryazarlık fikrini, çocuklara erken dönemde öykülerle, kitaplarla ve erken yazma deneyimleri ile tanışmaları çocuklara fayda sağlayacaktır (Akt; Güney, 2012). Erken okur-yazarlık ilk beş yıl içinde gelişen heyecan verici ve karmaşık bir süreçtir. Çocukların dil ve yazılı materyallerle erken yaşta tanışmaları okuma yazma öğrenmek için temel oluşturur. Erken okuma yazma becerilerini geliştirmek için yapılacak en önemli şey; sözel ve teşvik edici bir ortam sağlamaktır. Okuma yazma ile ilgili uyarıcı ve farklı materyallerle tanışan çocuklar erken okuma yazma becerilerini daha çabuk geliştirirler (Güney, 2012).

Erken okuryazarlık, Sulzby ve Teale (1992) tarafından, genel olarak formal okuma-yazma öncesinde kazanılan okuma- yazma bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır. Stegelin (2002) ise erken okuryazarlığı; resmi okuma yazma eğitimi almadan önceki dönemde çocuğun yazılı ve sözel dili anlama çabalarıyla edindiği okuryazarlık becerilerine verilen ad olarak ifade etmektedir. Whitehurst ve Lonigan'a (1998) göre de çocukların okuma ve yazma öğrenmeden önceki becerilerini ifade etmektedir. Bu beceriler sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi gibi formal okuma- yazma becerilerine öncülük eden becerileri içermektedir.

2.8 . Erken Okuryazarlık Becerileri

Okuma ve yazma denilince akla ilk gelen, sözcükleri okuyup, yazabilmektir. Sözcükleri okuyup yazabilme, okuma ve yazma sürecinin bir özeti niteliğindedir. Sözcükleri okuyabilme ve yazabilme becerisini kazanmadan önce birçok ön becerinin kazanımı bu süreçle ilişkilidir. Bu ön beceriler, “erken okuryazarlık becerileri” olarak isimlendirilebilir. Çocukların kitaplarla, dille ve yazıyla erken deneyimler edinerek ilişki kurması, okuryazarlık becerisinin temelini oluşturmaktadır. Bu beceriler; sözcük bilgisi, ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe/harf bilgisi ve anlama becerisi şeklinde ifade edilmektedir (Karaman, 2013).

Erken okuryazarlık becerilerini yeterince kazanamamış çocuklar genellikle okumayı öğrenme sürecinde büyük zorluklar yaşamakta ve tüm okul yaşamı süresince

akranlarının gerisinde kalmaktadırlar. Bu yüzden, erken okuryazarlık becerilerini yeterince kazanamamış, dolayısıyla okumayı öğrenmede güçlük yaşayabilecek çocukların erken dönemde müdahale programları ile akranlarıyla arasındaki farkın kapatılması ve çocukların başarı için gerekli dil ve okuryazarlık becerileri ile donatılması çok önemlidir (Ergül, Akoğlu, Tufan ve Kesiktaş, 2013). Erken okuryazarlık becerileri ile daha sonraki akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiş, bu becerilerin, çocukların ilköğretim dönemindeki okuma-yazma performansını etkilediği ifade edilmiştir (Nelson, 2005, Spira, Bracken ve Fischel, 2005,s.24). Bu nedenle çocuklar, erken çocukluktan itibaren erken okuryazarlık becerileri açısından desteklenmelidir.

2.8.1 .Ses Bilgisel Farkındalık

İfade edici olarak dili kullanırken çocuklar, farklı sesleri ayırt eder, sözcüklerin sesletimini yapar ve sahip oldukları sesbirimsel bilgi düzeyini yansıtırlar. Çocukların sesbirimleri bilinçli olarak kullanabilmeleri ve günlük konuşmalar sırasında ya da bir metni okuma sırasında sesbirimlerin sıralanışlarına ve niteliklerine ilişkin farkındalıklarına ses bilgisel farkındalık becerisi olarak tanımlanır (Turan ve Gül, 2008).

Sesbilgisel farkındalık kavramı; genellikle alfabedeki harflerin konuşma sesleri ile ilişkisi (phonic) ya da genel yazı farkındalığı ile karıştırılabilmektedir. Sesbilgisel farkındalık maddeleri yazıyı içermemektedir. Sesbilgisel farkındalık maddeleri, bir çocuğun sözel olarak ifade edilen bir sözcükteki sesleri manipüle edebilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, sadece sözel uyarana ihtiyaç vardır (Torgesen ve Mathes,2000. Akt; Yücel, 2009). Sesbilgisel farkındalık becerisi okul öncesi dönemden itibaren başlamakta, okulun ilk yıllarında gelişmeye devam ederek okuma sürecine katkıda bulunmaktadır (Turan ve Gül, 2008). Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren nitelikli bir eğitim almaya başlayan ve aynı zamanda yeterli dil gelişim düzeyine ulaşmış olan çocuk, ilkokula başladığı zaman okuma ve yazma becerisini kazanmada daha avantajlı olacaktır. Çocuklarda okuma ve yazma becerisinin gelişmesinde birçok beceri etkilidir. Bu beceriler; sözel dil becerisi, genel kültür, alfabe bilgisi, fonolojik duyarlılık ve yazı yazma öncesi beceriler, çocuğun dil gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır (Deniz-Kan, 2006).

2.8.2 .Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığını(print awareness), ilk olarak 1960 yılında Clay tarafından ifade edilmiştir. Çocuklar herhangi bir kitabı eline aldıklarında onu ne yaparlar? Doğru şekilde açabilirler mi? Kitabın ön yüzünden mi başlarlar? Kitabın ilk sayfasına mı bakarlar Resimlerle mi yoksa yazı ile mi ilgilenirler? Bir defada tek bir sayfayı mı çevirirler? Çocuklar, erken okuma-yazmada yazıyı konuşma diline çevirmeyi kendi isteğiyle keşfedebilir mi? Başkalarının okumasını istediğimiz iletileri nasıl yazarız? Hikâye nereden başlar? Okumaya nereden başlanır? Hangi yöne doğru okunur? Gibi soruları sorarak işe başlamıştır. Bu görevleri ise yazı farkındalığı (print awareness) olarak tanımlanmıştır(Clay, 2000,5). Ediskun (2007)'a göre ise; yazı dili olarak, her kelimeyi, her heceyi ya da kelimenin her sesini birer işaretle gösteren ve görme duyusuna seslenen işaretler sistemidir. Yazı dili evrimini yapmış bir ortak dildir. Kelimenin her sesini ayrı bir işaretle belirten fonetik yazıya “alfabe yazısı” denir. Bugün uygar toplumlar, alfabe yazısı sistemini kullanmaktadırlar.

Yazı farkındalığı, yazılı materyallerin çok olduğu ortamlarda ve yazı ile ilgili etkinliklerin (örn, anne-babanın çocuğa kitap okuması) sık yapıldığı durumlarda gelişen bir beceridir(Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2015). Bu beceri okul öncesi dönemde, okuma yazma becerisi ile ilgili ilişkilerin atılmasında ileriye dönük hedefler; akıcı bir okuma yazma becerisine sahip olma, okuduğunu anlama, okuma yazmadan zevk alma, okuma yazmayı farklı amaçlar için kullanabilmeyi içermektedir. Önemli olan çocuklara okuma yazma öğretmek değil, okuma yazmayı hayatımızdaki önemini hissettirmek için çocuklara farkındalık kazandırmaktır (Üstün, 2007).

2.8.3 .Alfabe/Harf Bilgisi

Çocukların yaşamları süresince kullanılacağı temel dil becerilerinin kazandırılması, doğru ve etkili bir şekilde planlanmış ilk okuma ve yazma öğretim süreci ile mümkündür. İlk okuma yazma öğretimi için yeterli hazır bulunuşluğa ulaşılmasında birçok beceri önemli rol oynamaktadır. Bu becerilerden önemli bir tanesi de alfabe/harf bilgisidir. Alfabe/Harf bilgisi, çocukların, sözcüklerin harflerden oluştuğunu ve sözcükleri sözel dile aktarırken harf seslerinin kullanıldığını ve farklı harfleri bir araya getirerek farklı sözcükler oluşturulduğunu anlayabilmeleridir. Harf-ses bilgisi, her harfin bir sesi

olduğunun bilgisidir (Armisted, Duke ve Moses, 2005). Whitehurst ve Lonigan (1998)'a göre alfabe bilgisi ve bazı diğer beceriler, okunan metne dair dinleme ve konuşma yoluyla oluşur. Alfabe bilgisi, alfabe harflerini isimlendirme ve tanımlama becerisidir. Aynı zamanda harfleri birbirinden ayırt edebilmeyi gerektirir.

2.8.4 .Dinlediğini Anlama Becerisi

Okumanın en önemli amacı, okuduğunu anlama olduğundan; bu becerinin önkoşul becerilerinden biri olan dinlediğini anlama becerisi, etkin okuma etkinliği öncesinde erken okuryazarlık becerileri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Dinlediğini anlama, çocukların varolan dil performansı ile yakından ilişkili olup; bu beceride başarılı olmak için çocukların dilin anlamsal ve sözdizimsel yapısını kazanmış olmaları beklenmektedir. Dili anlama boyutunda öncelikli olarak sözcük dağarcığı/bilgisi ön planda bulunmakta, sözdizimsel anlama için ise daha karmaşık yapıların çocuklar tarafından anlaşılabilmesi gerekmektedir. Dinlediğini anlama becerisinin, erken okuryazarlık becerilerinde genellikle bağlama ilişkin sorulara cevap verme ve öyküleme boyutunda çalışıldığı görülmektedir (Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008).

Dinlemenin temelinde anlama yer alır. Bir iletişim etkinliğine bağlı olarak gerçekleştirilen dinleme, sözlü olarak gelen iletiyi anlamayı amaçlayan dil etkinliğidir (Bulut, 2013). Cheie ve Benga (2008), okul öncesi yıllardan itibaren çocukların duymak istedikleri hikâyeleri, sahip oldukları kişisel hikâyelerini yineleyerek ve işittiklerini hatırlama stratejileri geliştirmeye başladıkları bir dönem olduğunu belirtmektedirler (Akt; Özer Özkan ve Coşkun, 2015). Dolayısıyla okul öncesi dönem tüm gelişim alanları açısından temellerin atıldığı dönem olduğundan, bu dönemde çocukların dinlediğini anlama becerisi uygun bir şekilde desteklenmelidir.

Erken okuryazarlık becerileri doğumla birlikte başlayan ve yaşamın ileri dönemlerinde de devam eden bir süreçtir. Çocukların okuma-yazma öğrenmeden önceki bilgi, beceri ve tutumlarını içeren, erken okuryazarlık becerilerinin hem ev ortamında hem de okul ortamında süreç içerisinde gelişip, yetenekleri doğrultusunda desteklenmesi oldukça önemlidir (Karaman, 2014). Bu nedenle erken okuryazarlık becerileri, okul öncesinden itibaren çocukların fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, harf ve alfabe bilgisi, sözcük bilgisi ve anlama ile yazı yazma becerilerinin sonraki dönem akademik ve sosyal

becerilerini etkilediği bilinmektedir. Bu bağlamda erken okuryazarlık becerileri kapsamında çocukların bireysel yetenekleri doğrultusunda bu becerilerin gelişip desteklenmesi önemlidir.

2.9 Erken Okuryazarlıkla İlgili Yapılmış Çalışmalar

Ülkemizde anadili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği araştırmalar hala istenilen düzeyde değildir. Bu durumun birçok sebebi olmakla birlikte, özellikle siyasi yönden kaynaklanan çekinceler ve üretilebilecek çözüm önerilerinin uygulanma noktasındaki güçlüklerinden kaynaklanıyor olabilir. Anadili Türkçe olan ve olmayan olmayan çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerileri ve iki dillilikle ilgili ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar tarihsel sıra ile verilmiştir.

2.9.1 Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Poyraz (1995) doktora tezinde; Federal Almanya’da yaşayan Türk ailelerinin temel eğitim kademelerine ulaşmamış 4–6 yaş çocuklarının dil gelişim durumlarını inceleyerek, elde ettiği bu bilgileri Türkiye’de yaşayan aynı yaştaki çocukların dil gelişim düzeyleriyle karşılaştırmayı amaçlamıştır. Yaptığı çalışmada Federal Almanya ve Türkiye’deki çocukların sosyo-demografik özellikleri ile “Peabody Resim-Kelime Testi” ve “PIVerfahren Dil Seviye Testlerinden” çocukların aldıkları puanların yaş, cinsiyet, doğuş sırası, ebeveynlerin eğitim durumu, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumu açısından farklılığı olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini Federal Almanya’dan 143 çocuk ve ebeveyn, Türkiye’den de 152 çocuk ve ebeveyn oluşturulmuştur. Gelişim Testi olarak “Kleinkinder Test” uygulanmış ve normal çocuklar araştırma kapsamına alınmıştır. Dil gelişim seviyesini belirlemek amacıyla “Peabody Resim-Kelime Testi” ve “PIVerfahren Dil Seviye Testi” tercih edilmiştir. Federal Almanya ve Türkiye’deki çocukların gelişim test puanlarının her iki grupta da normal olduğu bulunmuştur. Türkiye’deki çocukların “Peabody Testi” puanları yüksek bulunmuştur. Federal Almanya’daki çocukların alıcı dilde gecikmenin Türkiye’ye göre yüksek olduğu, Türkiye’de toplam 152 çocuktan 136 çocukta, Federal Almanya’da ise 143 çocuktan yalnızca 31 çocukta alıcı dilde gecikme olmadığı bulunmuştur. “PI Verfahren Dil Seviye Testi” puanları da Türkiye’deki çocuklarda daha yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak

Federal Almanya’da yaşayan ve okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 4–6 yaş Türk çocuklarının dil gelişim seviyeleri, Türkiye’deki yaşlılarına göre daha geri bulunmuştur.

Aktan (1996) yaptığı araştırmada Türk ve Amerikalı çocukların okuma öncesi evresinde geliştirdikleri fonolojik farkındalık ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul’dan 46 kız, 48 erkek, Amerika’dan 17 kız 27 erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak harf tanıma, harf kullanma, kelime çözümlene ve fonolojik farkındalık testleri kullanılarak çocuklar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda Türk çocukların okul öncesi dönemde kelime çözümlene testinde Amerikalı akranlarına göre daha başarısız iken ilköğretim döneminde çok daha başarılı oldukları bulunmuştur. Fonolojik duyarlılık testlerinde ise Türk çocuklarının Amerikalı akranları ile karşılaştırıldığında hem okul öncesi dönemde hem de ilköğretim döneminde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Sarı (2001b)’nın; “iki dilli çocukların çözümlene yöntemiyle okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri” belirlemek amacıyla yapılmış olan araştırmada, çocukların karşılaştıkları güçlükler, çözümlene yönteminin hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma – yazma devreleri için ayrı ayrı ele alınmış ve çocukların hangi evrelerde ne tür zorluklarla karşılaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan 57 birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. Nitel olarak yapılan bu çalışma, iki dilli çocukların gittiği okullarda çalışan öğretmenler çocukların karşılaştıkları güçlükleri, “dikkat yetersizliği”, “telaffuz bozuklukları”, “derse karşı ilgisizlik”, “araç– gereç eksikliği”, “okuduğunu veya dinlediğini anlamama”, “sorulan sorulara cevap verememe”, “kendini ifade edememe” olarak sıralamışlardır. Ana dili Türkçe olan çocukların gittiği okuldaki öğretmenler, bu sorunlarla karşılaştıklarını ancak, çocuklarının bu sorunları kısa sürede aştıklarını belirtmektedirler. İki dilli çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler bu problemlerin üstesinden gelebilmek için sarf ettikleri zaman ve emeğe rağmen çocukların bu sorunların üstesinden gelemediğini, bu nedenle de çözümlene yöntemi sürelerinin normalden yaklaşık 15 – 20 gün fazla sürdüğünü dile getirmişlerdi.

Temel ve Şimşek Bekir (2006) yaptıkları araştırmada; Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki Türk çocuklarına uygulanan Dil

Eğitim Programının dil gelişim düzeyine etkisi oluşturmaktadır. Örneklem Almanya'daki 5-6 yaşlarında 80 okul öncesi dönem çocuktan oluşmaktadır. Örneklemdeki 80 çocuk tesadüfi yöntemle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara ön ve son test olarak Peabody Resim-Kelime Testi Descoedres'in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi ayrıca Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Uygulama 10 kişilik dört grup halinde deney grubunu oluşturan toplam 40 çocuğu kapsamıştır. Kontrol grubu bu uygulamanın dışında bırakılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların ön test ve son testlerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak önemli farklar bulunmuştur ($p<0.01$). Araştırma sonuçları göstermiştir; örnekleme oluşturan 5-6 yaş aralığındaki Türk çocuklarına uygulanan dil programının çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu görülmektedir.

Yağmur (2007) "iki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı" isimli çalışmasında Jim Cummins'in bağlaşık derin yapı modelini test etmiştir. Kuram, çocukların ikinci dil seviyelerindeki başarılarının birinci dildeki, dolayısıyla anadillerindeki seviyeyle doğru orantı gösterdiğini ve bu nedenle anadili becerisi ne kadar artarsa ikinci dildeki becerinin de o derecede artacağını belirtmektedir. Yağmur (2007)'un, Duisburg'da yaptığı araştırmasına 5 ile 7 yaş arası toplam 5.330 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; tek dilli Alman çocukları Almanca testinin tüm bölümlerinde en yüksek puanları almışlar. Tek dilli Alman çocukları ve Almancası baskın olan Türk çocukları arasında Almanca becerileri açısından önemli farklılıklar görülmüştür. Almancalarının iyi olduğunu belirten Türk çocuklarının bile anadili Almanca olan Alman çocuklarına göre çok farklı bir dil seviyesine sahip oldukları ve dolayısıyla okula başlamadan önce de önemli derecede bir dezavantajlı durum yaşadıkları görülmektedir. Türk göçmen çocuklarının Almanca dil sonuçları sadece Alman çocuklara kıyasla zayıf kalmamakta diğer göçmen gruplarla kıyaslandığında da farklılıklar görülmektedir. Almancasını baskın olarak belirten diğer göçmen kökenli çocukların (Rus, Polonyalı, vd.) Almanca dil becerileri de yine Türk çocuklara göre daha iyi seviyededir. Ancak anadili Almanca olan çocukların test sonuçları hepsinden daha yüksek çıkmaktadır. Birbirleriyle bağlantılı olarak gelişim gösteren kavramlar, dil ve bilişsel durumlar da birinci dildeki becerilerin gelişimi ve ikinci dile etkisiyle yakın ilişki göstermektedir. Türk çocuklarında dil gelişimi yeterli derecede gerçekleşmediği için zihinsel becerilerin gelişimi de kısıtlı kalarak eğitim yaşamlarında sorunlarla karşılaşmalarına yol açabilmektedir.

Yazıcı (2007), yaptığı araştırmada; birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmacı çalışma gurubunu Norveç'te birinci dili Türkçe olan, Türkiye'de ikinci dili Türkçe olan 5-6 yaş arası iki dilli çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma gurubu, birinci dili Türkçe olan iki dilli 30 çocuk; ikinci dili Türkçe olan iki dilli 27 çocuk olmak üzere toplam 57 çocuktan meydana gelmektedir. Deneysel nitelikte olan bu araştırmada, deney grubuna ön test-uygulama-son test deseni uygulanırken, kontrol grubuna sadece ön test- son test verilmiştir. Her iki çalışma grubunun deney grubuna 12 haftalık Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı (DMOEP) uygulanmış ve uygulama sonunda son testler yapılmıştır. Verilerin toplanmasında “Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)”, “Ortalama Sözcü Uzunluğu (OSU)”, “Descouedres Lügatçe Testi (DLT)” ve “Peabody Resim Kelime Testi (PRKT)” uygulanmıştır. Sonuç olarak; Türkçe alıcı ve ifade edici dil düzeyinde hem birinci dili Türkçe olan hem de ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının grup-ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Tespit edilen bu sonuçlarla, Türkçenin hem birinci dil olarak hem de ikinci dil olarak alıcı ve ifade edici dil boyutunda kazanılmasında DMOEP'nin etkili olabileceği hipotezi doğrulanmıştır. Türkçeyi hem birinci dil olarak kazanan hem de ikinci dil olarak kazanan iki dilli çocukların ifade edici dil düzeyinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan tüm alt testlerin ön testlerinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu görülürken ($p>.05$), uygulama sonrasında uygulanan son testlerde DLT alt testlerinden “Sayıların Tekrarı” testi hariç diğer tüm alt testlerde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olduğu saptanmıştır.

Tulu (2009), Ana dili Türkçe olan ve olmayan (iki dilli) dört– yedi yaş çocukların dil gelişim düzeyleri uyruk, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin Türkiye'de bulunma süresi, babanın Türkiye'de bulunma süresi, çocukların anaokuluna devam etme süreleri gibi faktörlerinin çocukların dil gelişim düzeylerini etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla araştırma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubu; 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Didim ve Kuşadası ilçelerinde bulunan ve okul öncesine devam eden ana dili Türkçe olmayan dört-yedi yaş aralığında toplam 59 iki dilli çocukla, anadili Türkçe olan 4-7 yaş aralığında 59

tek dilli çocuktan meydana gelmektedir. Araştırmada çocukların ve ailelerinin niteliklerini saptamak amacıyla; kişisel bilgi formu, çocukların sözcük hazinesi ve alıcı dil gelişimlerini belirlemek amacıyla “Peabody Resim Kelime Testi” (PRKT), “Descoedres Lügatçe Testi” (DLT) ve çocukların dil yeteneği ve kelime hazinesinin zenginliğini ölçmek için “Limbosh ve Wolf’un Lügatçe ve Dil Testi” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda anadili Türkçe olmayan iki dilli çocukların dil gelişim düzeyi üzerinde uyruk faktörünün etkili olduğu görülmüştür.

Rezzagil (2010); 5-8 Yaş İki Dilli Çocukların Türkçe Artikülasyon Özelliklerinin Sesbilgisel (Fonolojik) Süreçler Açısından İncelendiği araştırmasında; 5-8 yaşlarındaki İngilizce / Türkçe, Almanca / Türkçe ve Farsça / Türkçe iki dilli çocukların Türkçe konuşmalarında kullandıkları sesbilgisel süreçlerini ortaya çıkartmak ve bu süreçleri karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara il merkezinde bulunan yabancı uyruklu çocukların devam ettiği anasınıfları ve ilköğretim okullarının 1 ve 2. sınıflarına devam eden 5-8 yaşlarındaki iki dilli çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma; “The British School Embassy Study Group (İngiliz Büyükelçiliği Okulu)”, “Bilkent Üniversitesi Hazırlık Okulu (BUPS)”, “Ernst Reuter Okulu (Ankara Almanya Büyükelçiliği Özel Okulu)”, İran 22 Behmen Okuluna ve Türk okullarına devam eden toplam 41 iki dilli çocukla yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 2-12 yaş grubu çocukların Türkçedeki seslerin kazanımlarını ve kullanımlarını sistemli olarak değerlendirmek için; Ege, Acarlar ve Turan (2005) tarafından geliştirilen Ankara Artikülasyon Testi kullanılmıştır. Bu araştırma kesitsel olarak ve betimsel nitelikte bir çalışma olarak planlanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ses bilgisel süreçlerin kullanım sayısına göre dağılımı verildikten sonra, bu süreçler her grup için sıralanmış ve daha sonra sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre iki dilli çocukların Türkçe konuşmalarında kullandıkları ses bilgisel süreçlerde 3 grup (İngilizce / Türkçe, Almanca / Türkçe ve Farsça / Türkçe) arasında benzerlikler ve farklılıklar bulunmuştur. Yaşla birlikte süreçlerin değişiminde ise bazı süreçlerin yaşla beraber kullanımı azalırken (hece yapısı ile ilgili süreçler, seslerin yerini değiştirme süreçleri) bazı süreçlerin kullanımında yaşla beraber artış (benzetme süreçleri, yerine koyma süreçleri) göstermektedir. Bununla birlikte bazı süreçler (hece yapısı ile ilgili süreçler, seslerin yerini değiştirme süreçleri) büyük yaş grubunda görülmemekte ve yaşla beraber yitirilmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları, anadili Türkçe olmayan iki dilli çocukların dil

değerlendirilmesinde sesli fonemlerin sessiz fonemler kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Şimşek (2011), tarafından yapılan çalışmada, okuma yazmaya hazırlık programının, 60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesinin” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesinin” geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasından sonra deney ve kontrol grubu oluşturulan toplam 30 çocukla, okuma yazmaya hazırlık programının etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, kontrol listesi puanlarının deney grubundaki çocuklar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Yazıcı ve Temel (2011) bu çalışmayı, iki dilli ve tek dilli çocukların erken çocukluk döneminden itibaren, her iki dil grubundaki çocukların dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma iki farklı örneklemden oluşmaktadır. Birinci örneklem, Almanya' da anaokuluna giden Türk kökenli 5-6 yaş yaşlarında toplam 96 çocuktan oluşmaktadır. İkinci örneklem grubunu ise Türkiye de yaşayan ve aynı yaş grubunda yer alan anadili Türkçe olan tek dilli 96 çocuktan oluşmaktadır. Verilerin toplanması için “ Descouedres Lugatçe Testi (DLT)” ve “Peabody Resim Kelime Testi (PRKT)” ve “Metropolitan Olgunluk Testi (MOT)” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, anadili Türkçe olmayan iki dilli ve anadili Türkçe olan tek dilli çocukların dil gelişimi ile okuma olgunluğu puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ergül, Akoğlu, Tufan ve Kesiktaş, (2013) tarafından yapılan ve “TÜBİTAK Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı” tarafından desteklenen; “5-6 Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programının Etkililiğinin İncelenmesi” başlıklı araştırma projesi, okul öncesi dönemde düşük sosyoekonomik yetersizlikler nedeniyle risk altında bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir müdahale programı olarak “Etkileşimli Kitap Okuma (EKO)” uygulamalarının etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Projenin Birinci aşamasında EKO“ nun alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan toplam 3 anasınıfında proje ekibi tarafından 4 hafta

boyunca pilot uygulaması yapılmış ve EKO uygulamalarının içeriği ve kullanımı şekillendirilmiş ve ana çalışma için hazır hale getirilmiştir. Projenin ikinci aşaması olan ana çalışmada ise; EKO'nun alt sosyoekonomik düzeydeki 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkililiği incelenmiştir. Uygulama sayıları her koşulda 14-27 arasında değişen çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan çocuklar birinci sınıf süresince de izlenmiş ve okuma başarıları çalışmaya katılmamış akranları ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, EKO uygulamalarının genel olarak çocukların ifade edici dil becerileri, yazı farkındalığı, sözcük ve anlam bilgisi ile ses bilgisel farkındalık becerileri ile daha sonraki okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Bingöl Arslangilay (2013), Almanya'nın Hessen eyaletinde Frankfurt Modeli altında geliştirilen ve iki dilli iki kültürlü öğrencilere destek sağlamayı amaçlayan KOALA Projesini Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri, Alman okul müdürleri, Türk öğrenciler ve Türk velilerin görüşleri açısından değerlendirmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonunda; eğitim programlarından yola çıkarak iki dilliliği desteklemeyi amaçlayan KOALA'nın öğrencilere iki dilli, iki kültürlü konularında ve iki dilliliklerinin gelişiminde destek sağladığı görülmüştür. KOALA'nın öğrencilerin daha yüksek seviyeli okullara gitmesinde destek olduğu, kendilerine güvenlerini artırmada yardımcı olduğu görülmüştür. KOALA okullarında anadili derslerine katılımın eksiksiz olması araştırmanın bir diğer sonucudur. Araştırmanın bulguları KOALA Projesinin iki dilli ve iki kültürlü çocuklara destek sağladığını göstermiştir.

Özer (2013) , Okul öncesine devam eden 48-60 ay ile 61-72 ay arası çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Çalışma bu yaş grubu arasında anadil gelişimleri ile ikinci dil öğrenme arasında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma Adana'nın Çukurova ilçesinde yapılmıştır. Çalışma grubu ise özel okul öncesine devam eden ve okulda İngilizce eğitim veren toplam 59 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların ana dil gelişimlerini tespit etmek için "Portage Gelişim Tarama Envanterinden" istifade edilmiştir. Araştırma sonucunda Portage Gelişim Envanterinden yararlanılarak hesaplanan dil testi puanları ile İngilizce başarı testinden alınan puanlar arasında 48-60 ay yaş grubunda yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu, 61-72 ay yaş grubunda ise

orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocukların hikâye anlatımlarında kullandıkları toplam sözcük sayıları ile İngilizce başarı testi puanları arasında; 48-60 ay grubunda orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, 61-72 ay grubunda ise yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların hikâye anlatımlarında serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden elde ettikleri toplam puanlar ile İngilizce başarı testi puanları arasında; 48-60 ay ve 61-72 ay yaş grubunda anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Gök (2013) çalışmasında, anaokullarında sınıf ortamına okuryazarlık materyalleri eklenmesi ve öğretmen desteği ile yapılan deneysel işlemin, 5 yaş çocuklarının erken okuryazarlık davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara’da bulunan iki resmi bağımsız anaokulunda yapılmıştır. İki resmi bağımsız sınıftan üçer çocukla toplamda 6 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Araştırmada “Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı” kullanılmıştır. Değerlendirme aracıyla sınıfların erken dil ve okuryazarlık çevresi değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, sınıf ortamının okuryazarlıkla alakalı materyallerle çeşitlendirilmesinin çocuklarda erken okuryazarlık davranışlarını artırdığı görülmüştür. Bu da erken çocukluktan itibaren okuryazarlık becerilerinin desteklenip artırılması ve materyal yönünden sınıftaki etkinlikleri zenginleştirilmesinin önemini ortaya çıkarmıştır.

Şimşek Çetin (2014), tarafından yapılan çalışma, okul öncesine devam eden (61-72 aylık) çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya katılan 376 çocuk tabakalama yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Çalışma neticesinde çocukların yazmaya hazırlık becerilerinde toplam puan ortalamasının 7.74 olduğu ve bu ortalamanın %70.4’e karşılık geldiği tespit edilmiştir. Çocukların yazı farkındalığı puan ortalamasının ise 6.38 olduğu ve bu ortalamanın %37.5’e karşılık geldiği belirlenmiştir. Çocukların yazı farkındalığı ile yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen korelasyon katsayısı 0.262’dir. Yazmaya hazırlık becerileri ile yazı farkındalığı arasında düşük düzeyde ancak olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Altun (2016) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı; okul öncesi dönem çocuklarının ev ve sınıf içi okuryazarlık ortamlarının incelenmesi ve bu iki ortamın alıcı ve ifade edici kelime bilgisi, ses farkındalığı ve yazı kavramları beceri gelişimleri ile ilişkisinin araştırılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunun Ankara'da bulunan beş özel okulda öğrenim gören 168 çocuk ve aileleri oluşturmaktadır. Çocuk ve sınıf düzeyindeki veriler çok düzeyli modelleme analizi kullanılarak incelenmiştir. Çalışma sonuçları çocukların ev-içi okuryazarlık ortamlarının yazı ile ilgili deneyimlerine göre sözel dil becerilerinin daha zengin olduğunu göstermektedir. Sınıf içi okuryazarlık ortamları ev ortamları ile benzer bir şekilde sözel dil becerilerine ilişkin maddelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, çalışma kapsamında veri toplanan sınıflarda kitap köşesi ve çevresel yazılıma yer verme konularında problemler olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçları ev-içi okuryazarlık ortamının ve anne eğitim düzeyinin, okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemi erken okuryazarlık becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Çalışma da yazı kavramları ile bahar dönemi ev-içi okuryazarlık ortamı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Son olarak, ev ve sınıf ortamında sunulan okuryazarlık ortamının çocukların erken okuryazarlık becerileri gelişimi açısından önemi ortaya koyulmuştur.

2.9.2 Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Christie ve Enz (1992) yaptıkları çalışmada, sınıflara eklenen okuryazarlık materyallerinin ve öğretmen desteğinin, çocukların okuryazarlık davranışı içeren oyunlarına ve okuryazarlık becerilerinin gelişimine olan etkisini incelemiştirlerdir. Araştırma sonucunda sınıflara eklenen tematik okuryazarlık materyallerinin çocukların oyun sıklığını artırdığını bulmuşlardır. Araştırmacılar, sadece okuryazarlık materyalleriyle oynayan çocukların okuryazarlık becerileriyle, öğretmenleriyle ve materyallerle oynayan çocukların becerilerini karşılaştırdıklarında benzer oranda artış olduğunu görmüşlerdir. Ancak bu çocukların oyun sıklıklarında benzer artışlar sağlansa da oyun örüntüleri farklılık göstermiştir Buna göre, öğretmenleriyle birlikte oyun oynayan çocukların daha az tekrarlayıcı motor oyunlar oynadıkları ve daha fazla yaratıcı dramatik oyun oynadıkları görülmüştür.

Jisa ve Akinci (2001)'nin anlatma becerileri ve öykü oluşturma ile ilgili yaptıkları çalışma, Fransa'da doğup, 5 ile 10 yaşları arasında olup kendini Türkçe ve Fransızca ifade edebilen iki dilli 93 göçmen çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Çocuklara resimler

dağıtılarak o resimlerden öyküler oluşturmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda; öykü oluşturma ve konu bütünlüğü sağlama ve anlatma da iki dilli ve tek dilli çocuklar arasında tek dilli çocuklar lehine ve çocukların yaşlarına göre değerlendirildiğinde ise iki yaş grubu arasında fark olduğu tespit edilmiştir.

Bialystok, Luk ve Kwan (2005) ikidillilik, iki dilde okuryazarlık ve okumayı öğrenme; diller ve yazı sistemleri arasında etkileşimler çalışmasında dört grup birinci sınıf öğrencisi çocuk, erken okuryazarlık görevlerinde test edilmişlerdir. Üç gruptaki çocuklar farklı dil ve yazma sistemini temsil eden ikidilli çocuklardan ve dördüncü gruptaki çocuklar İngilizce konuşan tekdilli çocuklardan oluşmaktaydı. Bütün ikidilli çocuklar günlük hayatlarında her iki dili de kullanmakta ve iki dilde de okumayı öğrenmekteydiler. Çocuklar çözümlene ve sesbilimsel farkındalık görevlerini tamamlamışlardır ve ikidilli çocuklar bütün bu görevleri her iki dilde de yapmışlardır. Gruplar arasında erken okuryazarlığa katkıda bulunan ön farklılıklar kovaryans analiziyle kontrol edilmiştir ve bulgularda bütün ikidilli çocuklarda okuma yeteneği için genel bir artış, ama özellikle de iki alfabetik sistem öğrenenler için daha fazla avantaj bulunmuştur. Benzer şekilde, ikidilliler sadece her iki dil de aynı yazım sistemindeyse diller arası okuryazarlık yeteneklerini taşımışlardır. Bu yüzden, erken okuma için ikidilliliğin sağladığı kolaylaştırma derecesi iki dil arasındaki ilişkiye ve yazım sistemlerine bağlıdır. İkidilli çocukların tümü İngilizcede olduğu gibi diğer dillerinde de okuryazarlık eğitimi alıyordu, bu yüzden avantajları sadece ikidilliliğin bir sonucu değil de daha yoğun okuryazarlık eğitimi almış olmalarının bir yansıması olabilir. Yine de bulguların düzeni okuryazarlık eğitimin süresinin önemiyle bağdaşmamaktadır. İbranice-İngilizce ikidilliler her gün İbranice okuryazarlık eğitimi almışlar ve İspanyolca-İngilizce ve Çince-İngilizce ikidilliler İngilizce-harici eğitimlerini haftada bir almışlardır. Bu da İbranice-İngilizce ikidillilerin okuryazarlık görevlerinde birbirinden farklı sonuç çıkarmayacak İspanyol ve Çince gruplarından daha yeterli olacakları tahminine yol açmaktadır. Oysaki sonuçlar bu tahmini çürütmüştür. İbranice ve İspanyol gruplar aynı sonuçları elde ettiler ve Çince grubundan daha ileri seviyedeydiler. İkidilliliğin ikinci avantajı okuma ilkelerini bir dilden diğerine taşıma potansiyelidir. Bu taşıma çocuğun bir dilde oluşturduğu strateji ve deneyimlerini eğer iki dil de aynı şekilde yazılıyorsa taşımasına yardımcı olmaktadır. Böylece, dilleri alfabetik ilkelere dayanan bu iki grup okuryazarlığa geçişlerini hem arttıran hem de hızlandıran okumayla ilgili öğrendikleri kavramları her iki dillerine de uygulama avantajının tadına varmışlardır.

Schmid, Miodrag ve Francesco (2008) tarafından yapılan çalışmada ise, bir çocuk bakım merkezine devam eden beş yaşındaki sekiz okulöncesi çocuğuna 2 hafta boyunca bilgisayar destekli 20 dakikalık öğretim seansları düzenlenerek, okulöncesi çocuklarının erken okuryazarlık becerileri öğretimi sırasında materyal olarak bilgisayar kullanımı ile ilgili etkileşimlerini analiz etmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Ebeveyn anketleri, öğretmen-öğrenci seansları, erken okuryazarlık becerileri öğretimi esnasında bilgisayar kullanımının okul öncesi çocuklarında uyum, motivasyon ve destekleme alanında oldukça olumlu sonuçları olduğu ortaya çıkmıştır.

Ukrainetz ve diğerleri (2010), tarafından yapılan “Okulöncesi Dönem Çocuklarında Ses Farkındalığı Gelişimi Üzerinde Hece Eğitiminin Etkisi” adlı araştırma 4-5 yaş aralığında toplam 39 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturulmuştur. Bunun için deneysel desen (ön test- son test) kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, çocuklara ilk basit ses etkinliklerinin sonunda cümlelerden seslere konuşmanın birimlerinin öğretilip öğretilmeyeceğini test etmek için planlanmıştır. Ayrıca bu araştırma da büyük konuşma birimleri olmaksızın sesleri karıştırma ve bölme yoluyla yapılan eğitimin etkisi de araştırılmıştır. Çocuklara küçük grup çalışması yoluyla üç farklı koşulda etkinlikler yapılmıştır. Bir gruba dört hafta sesle ilgili çalışma yapıldıktan sonra iki hafta hece çalışması, diğer grupla dört hafta sadece sesle ilgili çalışmalar, üçüncü grup ise kontrol grubuna ise eğitim verilmemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, başlangıçta ilk sesle ilgili bilgileri arasında bir fark yokken eğitim verilen ilk iki grupla kontrol grubu arasında önemli derecede farklılık ortaya çıktığını saptamıştır. Eğitim verilen ilk iki grup karşılaştırıldığında ses karıştırma ve ayırmada büyük farklılık ortaya çıkmamıştır. Fakat ses eğitiminin ilk dönemlerinde birinci gruba göre ikinci gruptaki çocuklar ses eğitimi sırasında daha çok yanılma düşüklerini görülmüştür. Bu araştırma sonucuna göre ilk ses farkındalığı eğitiminin olumsuz bir etkisi olmadığı ve karıştırma ve bölme olmaksızın sesleri anlamının geliştirilebileceğini gösterilmiştir. Bu bulgular seslerin bireysel eğitiminin daha etkili bir yol olduğunu belirtilmiştir (Ukrainetz ve diğerleri, 2010, s.50-60).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 .Araştırmanın Modeli

Bu araştırma amaçları bakımından tarama modeline uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre nazaran daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Balcı, 2013).

Nicel verilere dayalı istatistiksel yöntemler kullanılarak modele ilişkin varsayımlar denenecektir. Nicel araştırmalar, deneysel ve gözlemsel verileri yaygın olarak kullanan, bunların istatistik analizlerine dayanarak genelleme yapan araştırmalardır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler ile istatistiksel değerlendirilmelerin yapılması ve araştırma evreni hakkında yargıya varmak nicel araştırmada temeldir (Karasar, 1999).

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında okul öncesine devam eden, Van ilindeki 48-72 aylık anadili Türkçe olan çocuklarla aynı ildeki 48-72 aylık ana dili Türkçe olmayan çocuklardan oluşmaktadır.

Araştırma, iki farklı çalışma grubundan oluşmaktadır. İlk çalışma grubu Van ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 40 ana dili Türkçe olan çocuk arasından seçilmiştir. İkinci çalışma grubu ise yine Van ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 40 anadili Türkçe olmayan çocuk arasından seçilmiştir. Çalışma grupları için Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli bilgiler temin edindikten sonra, anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan ailelerin yoğun olarak yaşadıkları bölgeler belirlenmiştir. Belirlenen bölgelerdeki okullara devam eden çocuklar arasından öğretmenlerden yardım alınarak seçilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların İlçelere ve Okullara Göre Dağılımı

İLÇE ADI	OKUL ADI	Kız (n)	Erkek (n)	TOPLAM
İpekyolu	Süreyya Sülün Anaokulu	7	5	12
İpekyolu	Merkez Bilfen Anaokulu	8	5	13
İpekyolu	İskele Anaokulu	8	5	13
İpekyolu	Sevgi Çiçekleri Anaokulu	6	5	11
Gevaş	Uysal İlkokulu	5	6	11
Gevaş	Kurultu İlkokulu	7	6	13
Gevaş	Yemişlik İlkokulu	4	3	7
TOPLAM		45	35	80

Tablo 1 de çalışma grubunu oluşturan çocukların ilçelere göre, uygulama yapılan okulların isimleri ve bu okullarda uygulama yapılan çocukların cinsiyetlerine göre toplam sayıları verilmiştir. Uygulama ilçeleri, Van merkez ilçesi olan İpekyolu ilçesindeki 4 anaokulu ve Gevaş ilçesindeki 3 anasınıfında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu anadili Türkçe olan 40 çocuk ve anadili Türkçe olmayan 40 çocuk olmak üzere toplam da 80 çocuktan oluşmaktadır. Seksen çocuğun cinsiyetine göre dağılımında ise, 45 kız 35'i ise erkek çocuktan oluşmaktadır.

Tablo 2

Örnekleme Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerinin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Cinsiyet	Türkçe Olan		Türkçe Olmayan	
	n	%	n	%
Erkek	16	40.0	19	47.5
Kız	24	60.0	21	52.5
Toplam	40.0	100.0	40.0	100.0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan anadili Türkçe ve olmayan çocuklardan; anadili Türkçe olan çocukların %40'ı erkek , % 60'ı ise kız çocuklardan

oluştugu görülmektedir. Araştırmaya katılan ve anadili Türkçe olmayan çocuklarda ise %47,5 erkek, %52,5 ise kız çocuklardan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3

Örnekleme Oluşturan Çocukların Demografik Özellikleri

Ay Aralığı	Türkçe Olan		Türkçe Olmayan	
	n	%	n	%
48-60 Ay	16	40.0	14	35.0
60-72 Ay	24	60.0	26	65.0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan anadili Türkçe olan çocukların %40'ı 48-60 ay aralığında iken, %60'da 60-72 ay aralığındadır. Araştırmaya katılan ve anadili Türkçe olmayan çocuklar incelendiğinde ise; çocukların %35'i 48-60 ay aralığında iken, %65'i ise 60-72 ay aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Anadili Türkçe Olmayan Çocukların Demografik Özellikleri

DEĞİŞKENLER	Kız	Erkek	TOPLAM
Anne-babanın Türkçe bilmesi			
Biliyor	4	3	7
Bilmiyor	12	12	24
Evde anne-babanın Türkçe konuşması			
Konuşuyor	2	1	3
Konuşmuyor	14	14	28
Evde Türkçe konuşan kişilerin olması			
Var	4	3	7
Yok	12	12	24
Evde Türkçe kitap, gazete, dergi vb. bulunması			
Var	10	9	19
Yok	6	6	12

Tablo 4 incelendiğinde anadili Türkçe olmayan çocukların kontrol edilmeyen değişkenlere ait demografik özellikleri yansıtılmıştır. Anadili Türkçe olmayan çocuklardan 9 (5 kız,4 erkek) çocuğa ulaşılamadığından, bu çocuklarla ilgili herhangi bir demografik özellik de tabloya yansıtılamamıştır. Demografik özelliklerden anne-baba Türkçe bilmesi değişkeni incelendiğinde 4 kız ile 3 erkek çocuğun ann-babasının Türkçe

bildiği, buna karşın 12 kız ile 12 erkek çocuğun anne-babasınınsa Türkçe bilmediği ifade etmiştir. Evde anne-baba Türkçe konuşulduğu değişkeni incelendiğinde ise 2 kız ve 1 erkek çocuğunun anne-babalarının evde Türkçe konuştuklarını ifade ederken, 14 kız ve 14 erkek çocuğu ise anne-babalarının evde Türkçe konuşmadıklarını ifade etmişlerdir. Evde Türkçe konuşan kişilerin olmasına dair değişken incelendiğinde ise; 4 kız ve 3 erkek çocuğu evde Türkçe konuşan başka kişilerin olduğunu söylerken, 12 kız ve 12 erkek çocuğu ise evde Türkçe konuşan başka kişilerin olmadığını ifade etmişlerdir. Evde Türkçe kitap, gazete, dergi vb. materyallere ait değişkene verilen cevaplar incelendiğinde; 10 kız ile 9 erkek çocuğunun evde bu materyallerin olduğunu söylerken, 6 kız ile 6 erkek çocuğu ise bu materyallerin evlerinde olmadıklarını ifade etmişlerdir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini elde etmek amacıyla çocuklara “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” uygulanmıştır. Değerlendirme aracı Karaman (2013) tarafından oluşturulmuştur. Değerlendirme aracında; 1) sesbilgisel farkındalığı, 2) yazı farkındalığı, 3) öyküyü anlama, 4) görselleri eşleştirme ve 5) yazı yazma öncesi becerilerinin yer aldığı beş bölüm bulunmaktadır.

3.4 Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı

Karaman (2013) tarafından geliştirilen “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” beş alt test ve 96 maddeden oluşmaktadır. Bu alt testler, 5 faktör ve 53 maddeden oluşan; “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme”, tek faktör ve 16 maddeden oluşmaktadır. Her biri tek faktör ve 9’ar maddeden oluşan; “Yazı Farkındalığı”, “Öyküyü Anlama”, “Görselleri Eşleştirme” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” olarak belirlenmiştir. Değerlendirme aracı içerisindeki maddeler, her doğru cevap için “1”, yanlış olan cevap içinse “0” puan verilip değerlendirilmiştir.

3.4.1 .Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi

Bu alt test 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar;

3.4.1.1 .Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme

Bu bölümde toplam 10 madde bulunmaktadır. Amaç; çocukların aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme becerisini değerlendirmektir.

Yönerge: “Sana bazı resimler göstereceğim. Resimde neler görüyorsun? Söyle”. (Testi uygulayan her maddede tek tek dört farklı resmi parmağıyla işaret eder. Çocuğun isimlendirmesini ister. Çocuk resimde ne gördüğünü söyleyemezse testi uygulayan resimdekini isimlendirir.) “Resimlerdekilere hangisi “el” sözcüğüyle (uygulayan parmağıyla gösterir.) aynı sesle başlar? Bana söyle.”

Örnek Madde:

el
at ip ev

Bu alt test için bir örnek madde çocukla birlikte yapılır ve puanlanmaz. Bu alt testte örnek maddeyle birlikte toplam 11 görsel, 11 görsel içinde 44 farklı nesne resmi örnek maddedeki gibi A4 boyutundaki kâğıda yatay olarak yerleştirilmiştir. Çocuk, aynı sesle başlayan sözcüğü gösterir veya söylerse puan alır.

3.4.1.2 .Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme

Bu bölümde ön uygulamalardan sonra toplam 9 madde bulunmaktadır. Amaç, çocukların uyaklı sözcükleri eşleştirmesini değerlendirmektir.

Yönerge: “Sana bazı resimler göstereceğim. Resimde neler görüyorsun?” Söyle. (Testi uygulayan her maddede tek tek dört farklı resmi parmağıyla işaret eder. Çocuğun isimlendirmesini ister. Çocuk resimde ne gördüğünü söyleyemezse testi uygulayan resimdekini isimlendirir.) Örnek: “yol” sözcüğüyle hangisinin sonu aynı biter? Söyle. (Bu yönerge tüm maddeler için baştaki sözcük değişerek tekrarlanır.)

Örnek madde:

yol
buz dış kol

3.4.1.3 .Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme

3.4.1.3.1 .Verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma.

Bu bölümde 10 madde bulunmaktadır. Amaç: Çocukların sözcüklerin başlangıç seslerini fark edip söylemelerini değerlendirmektir.

Yönerge: “Şimdi sana bir sözcük söyleyeceğim. Beni dinle, “kapı”. Kapı hangi sesle başlar? Söyle”. (Örnek maddeyi testi uygulayan yapar.) Bu madde örnek maddedir. Bu maddeyi testi uygulayan çocuğa anlatarak yapar ve bu madde puanlanmaz. Testi uygulayan çocuktan ilk sesi söylemesini bekler. Bu alt testte görsel kullanılmaz.

3.4.1.3.2 .Uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme.

Bu bölümde ön uygulamalardan sonra kalan 6 madde bulunmaktadır. Amaç: Çocukların, verilen sesbirimle başlayan sözcükler üretmelerini değerlendirmektir. Diğer bölümlerden farkı bu bölümde çocuklardan sözcük üretimiyle ilgili bir görevi yerine getirmesi istenmektedir.

Yönerge: “Şimdi sana bazı sesler söyleyeceğim. O seslerle başlayan sözcükler bulmanı istiyorum. Beni dinle. Örnek madde: “/e / sesi ile başlayan bir sözcük söyle.” (Testi uygulayan /e/ sesi ile başlayan sözcükleri söyler çocuktan da söylemesini ister. Örnek madde için puanlama yapılmaz. Bu alt testte görsel kullanılmamaktadır. Çocuk verilen uyarıcı sese uygun bir sözcük söylerse puan alır.

3.4.1.3.3 .Aynı sesle başlayan sözcük üretme.

Bu bölümde ön uygulamalardan sonra kalan 5 madde bulunmaktadır. Amaç: Çocukların verilen sözcükle aynı sesle başlayan başka bir sözcük üretebilme becerilerini değerlendirmektir.

Yönerge: “Şimdi sana bir sözcük söyleyeceğim. Beni dinle, “ay”. “Aynı sesle başlayan başka bir sözcük söyle.” (Testi uygulayan ay sözcüğü ile askı, araba sözcüklerinin aynı sesle başladığını söyler.) Verilen ilk yönerge örnek maddeyi de içermektedir. Bu bölümde görsel kullanılmaz. Çocuklarla bir örnek madde yapılır. Ancak çocuk yönergeyi anlamazsa kendi isminden ya da kolay fark edebildikleri için /e/ sesinden yola çıkılarak bir örnek daha yapılabilir.

3.4.1.4 .Hece ve Sesleri Atma

Bu bölümde toplam 10 madde bulunmaktadır. Amaç: Çocukların sözcüklerdeki hece ve sesleri silme/atma becerisini değerlendirebilmektir.

Yönerge: “Sana bazı sözcükler söyleyeceğim ve senden bu sözcükleri söylediğim gibi değiştirerek tekrar söylemeni istiyorum. Dinle, ayı sözcüğünde /a/ demesek geriye ne kalır? Söyle”. (Testi uygulayan çocuğun anlaması için bu maddeyi kendisi yapar. Çocuk anlamlandıramazsa çocuğun kendi ismi üzerinden bir örnek daha yapılabilir.)

Örnek madde: **ayı, /a/ demesek geriye ne kalır?**

Bu bölümde görsel kullanılmamaktadır. Testi uygulayan, çocuklara sözcükleri doğru bir artikülasyonla söylemelidir. Sözcük anlaşıldıktan sonra çocuğa sözcükteki atması (silmesi) istenen bölüm söylenmelidir.

3.4.1.5 .Sesleri Birleştirme

Bu bölümde ön uygulamalardan sonra uzman görüşleriyle eklenen maddelerle birlikte 10 madde bulunmaktadır. Amaç: Çocukların sözcüklerdeki sesbirimleri duyup sözcüğü söyleyebilme becerisini değerlendirmektir.

Yönerge: “Sana bazı sesler söyleyeceğim ve senden bu sesleri bir araya getirerek tekrar söylemeni istiyorum. Dinle. (Testi uygulayan örnek maddeyi yaparak çocuğun yönergeyi anladığından emin olur.)

Örnek: “/a/ /t/ birleştirerek söyle.”

Bu bölümde görsel kullanılmamaktadır. Sesbilgisel farkındalık boyutunun en zor bölümüdür. Çocukların söylenen sözcüğün ne olduğunu anlaması için sözcüğü oluşturan sesbirimleri duyması çok önemlidir. Ardından bu sesbirimleri bir araya getirmelidir. Testi uygulayan sesbirimleri söylerken acele etmemelidir

3.4.2 .Yazı Farkındalığı Alt Testi

Bu alt testte uzman görüşleri ve ön uygulama sonucunda elde edilen toplam 18 madde yer almaktadır. Amaç, çocukların kitaba uyumunu, yazının yönünü, cümle, sözcük, harf kavramlarını fark edebilme becerilerini değerlendirebilmektir.

“ *Küçük Ayak İzleri* ” öykü kitabı: Bu alt testte araştırmacı (Karaman, 2013) tarafından yazılan “Küçük Ayak İzleri” isimli kitabın resimleri, “Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Endüstriyel Teknoloji Eğitimi Bölümü’nde” görev yapmakta olan bir öğretim elemanı tarafından çizilmiştir. “Küçük Ayak İzleri” isimli öykü kitabının boyutları 14,5(boyu)cm x 20(eni) cm’dir. Kitap 19 sayfadır.“Küçük Ayak İzleri” öykü kitabında; İpek isimli bir kız çocuğunun karda daha önce karşılaşmadığı küçük ayak izleriyle karşılaşması ve bu izleri takip ederek küçük tavşanları bulması anlatılmaktadır.

3.4.3 .Öyküyü Anlama Alt Testi

Bu alt testte uzman görüşleri ve ön uygulamalar sonucunda elde edilen 10 madde yer almaktadır. Amaç: Çocukların dinledikleri öyküyü anlama becerilerini değerlendirebilmektir. Bu alt testte “Yazı Farkındalığı” alt testinde kullanılan “Küçük Ayak İzleri” isimli öykü kitabından yararlanılmaktadır. Bu amaçla çocuğa öyküyle ilgili sorular sorulur ve yanıtlanması istenir.

Uygulama Süreci: “Yazı Farkındalığı” alt testinde uygulama bitince çocuğa “öyküyü hatırlıyor musun?” diye sorulur. Yanıt gelmezse veya “hayır” yanıtı gelirse “Küçük Ayak İzleri” isimli öykü, akıcı bir şekilde tekrar okunur. Ardından sorular sorulur. Sorular hazırlanırken ne, ne zaman, nerede, kim ve neden-sonuç ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan öyküyü özetleyici soruların olmasına dikkat edilmiştir. Sorular öyküdeki olayların oluş sırasına göre sorulmuştur.

değerleri incelendiğinde, tüm alt testin test tekrar test değeri, $r=0.92$ 'dir. En yüksek test tekrar test değeri $r=0.80$ ile Başlangıç Seslerini Fark Etme, en düşük değer ise $r=0.57$ ile Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme faktörüne aittir. Alt testin iki yarı güvenilirliği incelendiğinde tüm alt test için bulunan değer, 0.76 'dır. Alt testin faktörleri incelendiğinde ise en yüksek değer 0.76 ile Hece ve Sesleri Atma, en düşük değer ise 0.56 ile Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme faktörlerine aittir. "Yazı Farkındalığı" alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.75 , test tekrar test güvenilirliği 0.72 , ve testin iki yarı güvenilirliği 0.60 olarak bulunmuştur. "Öyküyü Anlama" alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.61 , test tekrar test güvenilirliği 0.75 ve testin iki yarı güvenilirliği 0.64 'tür. "Görselleri Eşleştirme" alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.71 , test tekrar test güvenilirliği 0.64 ve testin iki yarı güvenilirliği 0.70 'dir. Son olarak, "Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme" alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.77 , test tekrar test güvenilirliği 0.86 ve testin iki yarı güvenilirliği 0.72 olarak bulunmuştur (Karaman, 2013).

3.5 .Veri Toplanma Aracının Uygulanma Yöntemi

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı, çocuklara uygulanmadan önce araştırmacı, aracı geliştiren Karaman (2013) tarafından eğitim alınmıştır. Karaman'ın doktora çalışması sırasında ölçeceği çocuklara uygularken çektiği videolar izlendikten sonra ön uygulama için araştırmacı tarafından 5 kız 5 erkek çocuğa değerlendirme aracının uygulanması istendi. Uygulama sırasında video ile kayıt altına alınan çalışmalar Karaman'la birlikte izlenilerek, uygulama esnasında yapılan hatalar düzeltildi. Uygulama esnasında yapılmaması gerekenler de yine örnek videolar üzerinden anlatıldı. Gerekli durumlarda aracı geliştirenden destek alınarak geri bildirim sayesinde aracın uygulanmasının eksiksiz bir şekilde tamamlanması sağlanmıştır.

3.6 .Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada kullanılmış olan Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı her çocuğa bireysel olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Değerlendirme aracı, çocuklara uygulanmadan bir gün öncesinden araştırmacı çocukların yabancılık çekmemeleri için sınıf içi etkinliklere katılmıştır. Araştırmacı, aracı uygulamadan önce öğretmenlerle görüşerek uygun görülen yerde çocuk ve araştırmacı bir odada yalnız olmak kaydıyla " Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı" uygulanmıştır.

Her aracın uygulanması için ortalama 35 ile 45 dakika zaman ayrılmıştır. Çocuklar araç içerisinde sıkıldıkları, dikkatleri dağıldığı durumlarda, araştırmacı ara verip çocuğun toparlanması sağlanmış, ardından araca devam edilmiştir.

3.7 .Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının alt testlerinden ve bu alt testlerin boyutlarından alınan toplam puanlar, 48-72 ay aralığındaki anadili Türkçe olan ve olmayan çocuklar arasında karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada anadilleri Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan çocuklara göre incelendiği bu araştırmada, farklı gruplardan elde edilen ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Farklı iki gruptan elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan parametrik test, bağımsız örneklem için t-testi olarak adlandırılmaktadır. Bağımsız örneklem için t-testinin varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda ise non-parametrik teknik olan Mann-Whitney U testi yapılabilmektedir (Field, 2009). Bağımsız örneklem için t-testi yapılabilmesi için öncelikle varsayımlarının kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öncelikle veri seti incelenerek kayıp veri olup olmadığı, bağımlı değişkenin ölçek düzeyi ve grupların birbirinden bağımsızlığı belirlenmiştir. Bu aşamada çocukların anadilleri açısından farklı gruplarda ve birbirlerinden bağımsız oldukları söylenebilmektedir. Ayrıca veride kayıp değer olmadığı ifade edilebilmekte ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının alt testlerinden ve bu alt testlerin boyutlarından toplam puan alınabiliyor olması nedeni ile bağımlı değişkenin sürekli olduğu kabul edilebilmektedir. Bununla birlikte tek değişkenli uç değer, her bir grup için puan dağılımlarının normalliği ve varyansların homojenliği varsayımları incelenmiştir (Field, 2009; Green ve Salkind, 2005).

Analiz sürecinde dağılımın normalliğini etkilemesi nedeni ile tek değişkenli uç değer olup olmadığı kutu-çizgi grafikleri, histogramlar ve verilerin standart z puanları dikkate alınarak incelenmiştir. Her bir grup ve her bir alt test için yapılan incelemeler doğrultusunda bazı alt testlerde uç değer özelliği gösteren farklı çocukların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu varsayım karşılanmadığı durumda non-parametrik teknik

kullanılabilmesi nedeni ile uç değer özelliği gösteren çocuklar analiz dışında bırakılmamıştır. Dağılımın normalliğinin test edilmesi için ise toplam veri ve her bir grup için ayrı ayrı olmak üzere puanların dağılımı; mod, medyan, aritmetik ortalama, çarpıklık, basıklık katsayıları gibi betimsel yöntemlerin yanı sıra histogram gibi grafiksel yöntemlerle incelenmiştir. Histogramlar ve betimsel istatistikler incelendiğinde çocukların bazı alt testlerde ve bazı alt boyutlardaki puan dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları dışında oldukları görülmektedir. Böylece bazı alt testler ve alt boyutlarda, her iki gruptaki puan dağılımlarının bazıları normallikten sapma göstermiş ve bu durumlarda non-parametrik teknik tercih edilmiştir. Her bir alt test ve alt boyutlarda, her bir grup için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir

Bağımsız örneklem için t-testinde bir diğer önemli varsayım ise varyansların homojenliğidir. Levene testi ile örnekleme oluşturan grupların puanlarının aynı varyansa sahip bir evrenden gelip gelmediği değerlendirilmektedir (Field, 2009; Howell, 2014). Diğer varsayımların karşılanmasına rağmen grup varyanslarının homojen olmadığı durumlarda da kullanılabilen bağımsız örneklem için t-testi, bu özelliği açısından güçlü bir istatistiktir. Tablo 5'te ki betimsel istatistikte Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı alt testindeki alt başlıklar tablo için kısaltılarak verilmiştir.

Tablo 5.

Anadili Türkçe Olan ve Olmayan Çocukların Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler Sonucu

Anadili Türkçe Olan Çocukların Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler											
İstatistikler	ASBSE	USE	VSBSB	USBSÜ	ASBSÜ	HSA	SB	YF	ÖA	GE	YYÖBD
N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Ortalama	4,80	7,17	8,40	4,57	2,70	6,57	5,60	14,55	7,85	7,42	7,55
Ortanca	5,00	7,00	8,00	5,00	3,00	7,00	6,00	14,00	8,00	8,00	8,00
Mod	4,00	7,00	10,00	6,00	3,00	8,00	7,00	14,00	9,00	8,00	8,00
Standart S.	0,75	1,08	1,35	1,44	1,06	2,04	1,58	1,08	1,27	1,25	0,71
Varyans	0,57	1,17	1,83	2,09	1,13	4,19	2,50	1,17	1,61	1,58	0,51
Çarpıklık k.	0,35	-0,23	-0,26	-0,90	-1,08	-0,95	-1,13	-0,13	-0,88	-0,79	0,03
Basıklık k.	-1,14	-0,41	-1,12	0,79	1,20	1,91	0,74	-0,71	0,35	0,10	-0,13
Anadili Türkçe Olmayan Çocukların Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler											
İstatistikler	ASBSE	USE	VSBSB	USBSÜ	ASBSÜ	HSA	SB	YF	ÖA	GE	YYÖBD
N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
Ortalama	2,60	4,07	5,35	2,97	0,72	3,50	3,70	10,22	4,75	5,42	5,92
Ortanca	3,00	4,00	5,00	3,00	1,00	4,00	4,00	10,50	5,00	5,00	7,00
Mod	3,00	4,00	5,00	3,00	0,00	2,00	4,00	10,00	6,00	4,00	7,00
Standart S.	1,05	1,38	1,98	1,29	0,78	1,75	1,20	2,25	2,06	1,31	2,00
Varyans	1,11	1,91	3,92	1,66	0,61	3,07	1,44	5,10	4,24	1,73	4,02
Çarpıklık k.	0,61	0,59	-1,20	-0,47	0,53	0,22	-0,12	-0,50	-0,23	0,48	-1,70
Basıklık k.	1,40	-0,25	1,10	0,12	-1,15	-0,01	0,12	-0,47	-0,40	-0,02	2,35

Tablo 5 incelendiğinde Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme, Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma, Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme, Hece ve Sesleri Atma, Sesleri Birleştirme, Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt test ve boyutlarında ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olmadığı ve çarpıklık- basıklık katsayılarının ise ± 1 sınırları dışında olduğu görülmektedir. Belirtilen alt testlerde normallik varsayımının sağlanmaması nedeni ile parametrik teknikler kullanılamamaktadır. Bu sebeple farklı gruplardaki çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının alt testlerinden elde ettikleri puanların karşılaştırıldığı bu araştırma kapsamında, parametrik test varsayımlarının karşılandığı durumlar için bağımsız örneklem için t-testi, karşılanmadığı durumlar için ise Mann-Whitney U testi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Farklı gruplar arası ortalamaların karşılaştırıldığı analizlerde sonuçların yorumlanması için dikkate alınan bir diğer istatistik ise etki büyüklüğüdür. Etki büyüklüğü ile bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğu hakkında yorum yapılabilen ve işaretine bakılmaksızın 0.0-0.2 arasında küçük, 0.2-0.5 arasında orta ve 0.5'den büyük ise geniş (büyük) etki büyüklüğü olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda farkın anlamlı olduğu durumlarda bulunan sonucun pratikteki anlamlılığı, örneklem büyüklüğünden etkilenmeden yorumlanabilmektedir (Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2011; Field, 2009; Green ve Salkind, 2005). Araştırma kapsamında. 05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiş ve SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde 48-72 ay arasında olan okul öncesi dönemdeki 80 çocuğun Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının alt testlerinden elde ettikleri puanların, bu çocukların anadilin Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayanlara göre incelenmesine ilişkin bulgular ve bu bulguların yorumlanması yer almaktadır. Analiz sürecinde öncelikle veriler bir ön incelemeye tabi tutulmuş ve analiz varsayımlarının karşılandığı durumlarda parametrik, karşılanmadığı durumlarda ise non-parametrik teknikler kullanılmıştır. Elde edilen bulgular literatür taraması yapılarak, alanda yapılmış çalışmalarla desteklenerek yorumlanmıştır.

4.1.Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Verilerin analizi sürecinde Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme boyutundan elde edilen puanların dağılımları bağımsız değişken olan çocukların anadilleri açısından ele alınmış ve anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların puanlarına ait betimsel istatistikler ve histogramlar incelenmiştir. Dağılımların normal olmaması nedeni non-parametrik tekniklerden “Mann-Whitney U Testi” kullanılarak analiz yapılmıştır. Böylece anadilleri farklılık gösteren çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Çocukların Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anadili Türkçe Olan Çocuklar	40	4.80	0.76	58.60	2344.00	76.00	.000*
Anadili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	2.60	1.06	22.40	896.00		

*p<.05

Tablo 6’da 48-72 aylık okul öncesi dönemindeki çocukların Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme boyutunda aldıkları puanların anadillerine göre yapılan Mann-Whitney U Testi sonucu görülmektedir. Tablo incelendiğinde, anadilleri farklı olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme boyutundaki toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=76.00, z=-7.107, p<.05). Sıra ortalaması dikkate alındığında anadili Türkçe olan (58.60) ve Türkçe olmayan çocukların (22.40) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu ile çocukların anadillerindeki farklılığın Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan ‘U’ değerinin örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak, gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır (r=-0.79). Hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü ile grupların Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme puanlarındaki gözlenen varyansın %79.49’unun anadilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Green ve Salkind, 2005). Sonuç olarak; Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme alt testinde, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Türkçe dışındaki dillerde, ses bilgisel farkındalık (phonological awareness) becerilerine yoğunlaşan araştırmalar seksenli yılların sonlarına dayanmaktadır. Bee ve Boyd (2002) genel olarak, çocukların dili kazanabilmeleri için gerekli olan sesbirimlere karşı duyarlılıklarını ifade eden bu beceri, okul öncesi dönemde başlamakta ve okul yaşantısının ilk yıllarında gelişmeye devam ederek okuma sürecine de katkıda bulunmaktadır. Gelecekteki okuma başarısının en önemli yordayıcısı olarak kabul edilen ses bilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi gerek gelecekteki okuma

performansı hakkında ön bilgi verebilmesi, gerekse okuma becerileri açısından risk altında olan grupların belirlenebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Turan ve Gül, 2008, Turan ve Akoğlu, 2011).

Değerlendirme aracı uygulanması sürecinde, araştırmacının gözlemlerine dayanarak, anadili Türkçe olmayan çocukların evde konuştukları dil ile okulda öğrendikleri dil arasında doğan farktan kaynaklı, testi cevaplarırken daha utangaç, ürkek ve kendinden emin olmadan cevap verdikleri görülmüştür. Anadili Türkçe olmayan çocuklar, testin bazı maddelerini cevaplarırken, cevaplama istenilen resmin Kürtçe ismini söylemiştir. Çocuk, resimdeki nesnenin Türkçe adını bilmediği için ya da hatırlayamadığı için resmin, anadilinde öğrendiği ismi söylemiştir. Çocuk için verdiği cevap doğru olmasına rağmen, test için cevap yanlış olmuştur. Bu da ister istemez anadili Türkçe olmayan çocukların alt testteki başarı durumlarını etkilemektedir. Dolayısıyla anadili Türkçe olmayan çocukların başarısız sayılmasına yol açmaktadır. Yaşanan bu dil problemi anadili Türkçe olmayan çocuklarda, anaokulundan başlanarak çocuğun sonraki akademik hayatını da etkileyebilmektedir. Nitekim de Roth ve Fletcher (2006)'in aktardığına göre, okul öncesi dönemde yeterince gelişmemiş bir ses bilgisel farkındalık becerisinin ilkokulun ilk yıllarında okuma becerisinin zayıf olabileceğini belirtmişlerdir (Akt; Turan ve Gül, 2008).

Yiğit (2009) “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle (STCY)” öğretmenlerin okulun ilk kademesinde çocuklara okuma yazma öğretirken karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların üstesinden nasıl gelinebileceğini belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmada ana dili Türkçe olmayan çocukların (kendini ifade edememe, kelime dağarcıklarının az olması, öğrenmelerinin zaman alması, telaffuz bozuklukları, araç gereç kullanımını bilmeme, okuduğunu anlayamama, sorulan sorulara cevap verememe, öğrendiklerini çabuk unutma) eğitim-öğretim sürecinde sıkıntılarla karşılaştıklarını ortaya çıkarmıştır. Benzer sonuçlara Koç, Taylan ve Bekman (2002) ile Deveci (2010)'nin yaptıkları çalışmalarında da ulaşılmıştır.

Çocuklar kullandıkları bazı kavramların anadilinde karşılığı ve manası varken, anlamını bilmediği ya da sonradan öğrendiği dilde karşılığını bulmada ve anlamlandırma güçlükler yaşayabiliyorlar. Bu durumun çocukların anlamlı öğrenmelerini zorlaştırdığı söylenebilir (Yılmaz ve Şekerci, 2016). Bu araştırmada kullanılan alt testte çocukların kendilerine gösterilen görsellerin/resimlerin Türkçe

adlarını bulmada zorluk yaşadıkları görülmüştür. Coşkun, Derince ve Uçarlar tarafından 2010'da hazırlanan; "Dil Yarası: Türkiye'de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri" adlı çalışmada çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Saha çalışmasında Türkçe bilmeden okula başlayan anadili Türkçe olmayan çocuklarla mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen mülakatlardan çocukların okula başladıklarında, yaşadıkları dil problemi sonucunda okulda başarısız olmalarına, öğretmenle aralarında iletişimsizliğin oluşmasına ve haliyle de anadili Türkçe olan akranlara göre başarısız olmalarına yol açtığını ifade etmektedirler. Anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre daha başarılı olması araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir (Tablo 6). Çocuklar okula başladıklarında anadili Türkçe olmayan bir ailede ve çevrede yaşadıkları için okul öncesine başladıklarında Türkçe hazırbulunuşluk düzeyleri Türkçe konuşan akranlarına göre zayıf olabilmektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda okula hazır bulunuşluğun öğrenme üzerinde, ileriki beceri gelişimlerinde, akademik becerilerde ve akademik olmayan diğer gelişim alanlarında son derece etkili olduğunu göstermektedir (Arnold, 2004).

4.2 Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Verilerin analizi sürecinde Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme alt boyutundan elde edilen puanların dağılımları bağımsız değişken olan çocukların anadilleri açısından ele alınmış ve anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların puanlarına ait betimsel istatistikler ve histogramlar incelenmiştir. Dağılımların normal olması nedeni ile parametrik tekniklerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Ayrıca Levene testi sonucuna göre ($F=1.28$) grupların varyanslarının eşit olduğu bulunmuştur ($p>.05$). Böylece anadilleri farklılık gösteren çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan t-testi sonucu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Çocukların Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre T-Testi Sonucu

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anadili Türkçe Olan Çocuklar	40	7.18	1.08	78	11.152	.000*
Anadili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	4.08	1.39			

* p<.05

Tablo 7’de 48-72 aylık okul öncesi dönemindeki çocukların Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme boyutundan aldıkları puanların anadillerine göre yapılan t-testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre anadilleri farklı olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme boyutundaki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(78)=11.152$, $p<.05$). Elde edilen bu sonuç anadili Türkçe olan çocukların Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=7.18$) ile anadili Türkçe olmayan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.08$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, anadildeki farklılaşmanın çocukların Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan t-değerinin örneklemden bağımsız olarak gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Cohen $d=2.49$). Hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, anadilleri farklı olan grupların Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme puanları açısından birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2011; Green ve Salkind, 2005; Ravid, 2011). Sonuç olarak Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme alt testinde, anadili Türkçe olan çocukların olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Uyaklı sözcükleri eşleştirme alt boyutu sonuçları her ne kadar anadili Türkçe olan çocukların lehine (Tablo 7) olsa da alt testteki bazı maddelerin birbirine benzerliği, her iki anadil grubu için de doğru cevap sayısını artırmaktadır. Bu alt testteki “Mikrofon” ve “Telefon” maddesindeki kelimelerin uyaklarının son hecesinin aynı olmanın yanı sıra, bu kelimelerin çocukların aşına oldukları kelimeler olması, her iki anadil grubundaki çocuklar tarafından da o maddeyi doğru cevaplama oranı diğer maddelere göre daha

yüksektir. Çocuklardaki ses farkındalığı, çocukların günlük hayattaki sözcüklere aşinalığı gibi etkenler, ölçekteki maddelerin doğru cevaplanmasını etkilemektedir.

Çocuklar testi cevaplarken, alt testlerin bazı maddelerinde sözcüğü telaffuz etmekte zorlandıkları için o sözcüğü kendi dilinde telaffuz edebildikleri fark edildi. Alt teste bulunan “Tencere” maddesinde, uygulama esnasında ölçekte gösterilen resimlerin anadili Türkçe olmayan çocukların resimdeki sözcüğün Kürtçe ismini telaffuz etmeleri maddenin başarı oranı konusunda dezavantaj oluşturmuş olabilir. Anadili Türkçe olmayan çocukların belli bir kısmı, bu maddedeki “Tencere” sözcüğünün Kürtçe karşılığı olan “Quşxane” cevabını verdiler. Bu da ister istemez anadili Türkçe olmayan çocukların uyaklı sözcükleri eşleştirme alt testinin doğru cevap oranını etkilemiş olabilir. Anadili Türkçe olmayan çocuklarda yaşanan bu durumun evde farklı, okulda farklı bir dil kullanımından kaynaklandığı söylenebilir. Yani “tencere” sözcüğünü günlük hayatta “Quşxane” diye öğrenmiş ve kullanmış bir çocuğun, tencere resmini gördüğünde onu telaffuz etmekte zorlandığı zaman, anadilindeki karşılığı olan ismi ile telaffuz edebilmektedir. Celce-Murcia’ya (1978) göre de çocuklar bazen bir sözcüğü söylemekte zorluk çektiklerinde o sözcüğü o dilde söylememeye özen gösterirler (Akt; Rezzagil ve Akman, 2014).

Ana dili Türkçe olmayan çocukların aileleriyle yaşadıkları süre boyunca kendi dillerini kullandıkları ve Türkçeyle ilkokulda karşılaştıkları görülmektedir (Yiğit, 2009). Çocuğun yaşadığı çevre ve dâhil olduğu toplumsal yapı anadilinin oluşmasında etkilidir. Çünkü çocuğun sahip olduğu anadili nihayetinde toplumsal bir üründür. Çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi anadili ile algılayıp kavrar (Sever, 2000). Yazıcı (2007)’ya göre iki dilli çocuklar ilk zamanlarda iki dilde de aynı anlama gelen sözcükleri ayırt etmeden kullanmaya başlamaktadırlar. Çocuklar, bir dilde isimlendirdiği şeyleri diğer dildeki anlamını bilse de o dildeki adını söyleyememektedir. Nitekim çocuk “tencere” ismini bilebilir fakat buna rağmen “quşxane” demesi bu bağlamda yorumlanabilir. Çünkü iki dilli çocuklarda görülebilecek bu durum, anadilinde eğitim alamamış/almamış çocuklarda da görülebiliyor. Bu nedenle eğitim-öğretim hayatlarında anadillerinde eğitim alamayan çocuklar, anadilinde eğitim alan çocuklara göre daha fazla dezavantaj yaşayabilmektler. Nitekim bu araştırmanın sonuçları da anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre uyaklı

sözcükleri eşleştirme alt testinden daha yüksek beceri göstermeleri diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Tablo 7).

4.3 Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Verilerin analizi sürecinde Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma alt boyutundan elde edilen puanların dağılımları bağımsız değişken olan çocukların anadilleri açısından ele alınmış ve anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların puanlarına ait betimsel istatistikler ve histogramlar incelenmiştir. Dağılımların normal olmaması nedeni ile “Mann-Whitney U Testi” kullanılarak analiz yapılmıştır. Böylece anadilleri farklılık gösteren çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan “Mann-Whitney U Testi” sonucu Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Çocukların Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anadili Türkçe Olan Çocuklar	40	8.40	1.35	56.64	2265.50	154.50	.000*
Anadili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	5.35	1.98	24.36	974.50		

*p<.05

Tablo 8’de 48-72 aylık okul öncesi dönemindeki çocukların Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma alt boyutundan aldıkları puanların anadillerine göre yapılan Mann-Whitney U Testi sonucu görülmektedir. Tablo incelendiğinde, anadilleri farklı olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme Boyutunun Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma alt boyutundaki toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=154.50, z=-6.277, p<.05). Sıra ortalaması dikkate alındığında anadili Türkçe olan (56.64) ve

Türkçe olmayan çocukların (24.36) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu ile çocukların anadillerindeki farklılığın Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan 'U' değerinin örneklemden büyüklüğünden bağımsız olarak, gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($r=-0.70$). Hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü ile grupların Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma puanlarındaki gözlenen varyansın %70.13'ünün anadilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Green ve Salkind, 2005). Sonuç olarak Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma alt testinde, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan çocukların evde konuştukları dil ile okulda konuşup öğrendikleri dilin farklı olması diğer erken okuryazarlık becerilerinde etkili olduğu gibi (Tablo 6 ve 7) verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma alt testi için de etkili olduğu söylenebilir. Değerlendirme aracının anne-babanın öğrenim durumu ile ilgili bir değişken olmamasına rağmen anadili Türkçe olan-evde Türkçe konuşan- çocukların anadili Türkçe olmayan-evde Türkçe konuşmayan- çocuklara göre verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma alt testinde daha başarılı olduğu görülmektedir (Tablo 8). Erken çocukluktan itibaren ebeveynleri ile evde Türkçe konuşan bir çocuk, dil gelişimini önemli ölçüde kazanmış olacaktır. Doğal olarak da Türkçe dil yetkinliği, anadili Türkçe olmayan bir çocuğun dil yetkinliğinden gelişmiş olacaktır. Tulu (2009)'nun yılında anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan 4-7 yaş aralığındaki çocuklara yaptığı araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Tulu (2009); Anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil gelişimlerinin anne-babanın eğitim durumlarının etkisini incelediği çalışmasında, anne-babanın eğitim düzeyinin çocukların dil gelişim düzeyleri arasında farklılığa neden olduğunu ortaya koymuştur. Anne-babanın eğitim düzeyi düştükçe, çocuğun anadile hâkimiyeti azalacaktır. Anadili Türkçe olmayan çocukların daha çok kırsal da yaşayan çocuklar olması, ebeveynlerin evde, çevrede Türkçe olmayan bir dilde konuşmaları haliyle çocuğun Türkçeyi kullanabilme kabiliyetini etkileyebilecektir. Bu da çocuğu anadili Türkçe olan çocuklara göre dezavantajlı bir duruma sokabilir. Kontrol edilmeyen değişkenlerde anadili Türkçe olmayan çocukların demografik özelliklerine bakıldığında; anne-babanın eğitim düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmektedir (Tablo 4). Araştırmaya katılan

çocuklardan 12 tanesi anne-babasının Türkçe bilmediğini belirtmişlerdir. Bu da anne-babanın Türkçe bilmediği için evde çocukla Türkçe konuşmayacağını göstermektedir. Anne-baba evde Türkçe konuşması ile ilgili olarakta 14 çocuğun evde anne-babasının Türkçe konuşmadığını ifade etmiştir (Tablo 4). Bu da ebeveynlerin öğrenim durumunun ve evde konuştıkları dil ile okulda konuşulan dilin farklı olmasının önemli bir etken olduğu gösterilmektedir.

4.4 Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Verilerin analizi sürecinde Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutundan elde edilen puanların dağılımları bağımsız değişken olan çocukların anadilleri açısından ele alınmış ve anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların puanlarına ait betimsel istatistikler ve histogramlar incelenmiştir. Dağılımların normal olması nedeni ile parametrik tekniklerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Ayrıca Levene testi sonucuna göre ($F=3.04$) grupların varyanslarının eşit olduğu bulunmuştur ($p>.05$). Böylece anadilleri farklılık gösteren çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan t-testi sonucu Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Çocukların Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre t-Testi Sonucu

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anadili Türkçe Olan Çocuklar	40	4.57	1.44	78	5.217	.000*
Anadili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	2.97	1.29			

* $p<.05$

Tablo 9’da 48-72 aylık okul öncesi dönemindeki çocukların Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutundan aldıkları puanların anadillerine göre yapılan t-testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre anadilleri farklı olan çocukların Sesbilgisel

Farkındalık Becerileri Alt Testinin Sözcüklerin Başlangıç Sesini Fark Etme alt boyutunun Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutundaki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(78)=5.217, p<.05$). Elde edilen bu sonuç anadili Türkçe olan çocukların Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=4.57$) ile anadili Türkçe olmayan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2.97$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, anadildeki farklılaşmanın çocukların Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan t değerinin örneklemden bağımsız olarak gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Cohen $d=1.17$). Hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, anadilleri farklı olan grupların Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme puanları açısından birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2011; Green ve Salkind, 2005; Ravid, 2011). Sonuç olarak, Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutunda, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

İki dilli çocuklarda tek dilli çocuklarda olduğu gibi dilin bileşenleri, içerik gibi etkilerden dolayı hecelerden sözcük üretimine geçişte gecikmeler olabilmektedir. Örneğin, bu etkenlerden dolayı, tek dilli çocukların 17. ayda ünlü ve ünsüzlerden oluşan heceler birleştirilerek yeni sözcük oluşturduğu görülürken, (örn: b/bih- d/dih/),iki dilli çocukların da ses birimlerini birleştirilerek yeni sözcükler oluşturması 20. aydan sonra görülmektedir (Burns, Genesee ve Nicoladis Akt; Yazıcı, 2007). Koç, Taylan ve Bekman tarafında (2002) Türkiye de okul öncesi eğitim ile ilgili olarak duyulan gereksinimin belirlenmesi için yapılan çalışmada, çalışmamızla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Koç, Taylan ve Bekman; İstanbul ve Diyarbakır da görüştikleri 37 birinci sınıf öğretmeninden % 81,1'i sınıflarındaki çocukların Türkçesinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Türkçesi yetersiz olan çocukların eksik oldukları alanlar arasında Türkçeyi az bilme, anlamama; İstanbul da %14,3 iken, Diyarbakır da %53,8, Van da ise %43,3 ile yüksek bir oran göstermiştir. Yetersizlik gösterdikleri başka bir alan ise; Türkçeyi hiç bilmemede İstanbul'da Türkçeyi bilmeyen olmazken, Diyarbakır'da % 38,5, Van da ise %30 hiç Türkçe bilmediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda eğitim dilinin öğretim dilinden farklı olması, çocukların Türkçeye hâkimiyetini ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesini olumsuz yönde etkileyebilir. Nihayetinde anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme alt

testindeki becerilerinin daha yüksek olması da alanda yapılmış araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Tablo 9).

4.5 Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Verilerin analizi sürecinde Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutundan elde edilen puanların dağılımları bağımsız değişken olan çocukların anadilleri açısından ele alınmış ve anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların puanlarına ait betimsel istatistikler ve histogramlar incelenmiştir. Dağılımların normal olmaması nedeni ile “Mann-Whitney U Testi” kullanılarak analiz yapılmıştır. Böylece anadilleri farklılık gösteren çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan “Mann-Whitney U Testi” sonucu Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Çocukların Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anadili Türkçe Olan Çocuklar	40	2.70	1.06	56.95	2278.00	142.00	.000*
Anadili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	0.72	0.78	24.05	962.00		

*p<.05

Tablo 10’da 48-72 aylık okul öncesi dönemindeki çocukların Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutundan aldıkları puanların anadillerine göre yapılan Mann-Whitney U Testi sonucu görülmektedir. Tablo incelendiğinde, anadilleri farklı olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme boyutunun Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutundaki toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=142.00, z=-6.496, p<.05). Sıra ortalaması dikkate alındığında anadili Türkçe olan (56.95) ve Türkçe olmayan çocukların (24.05) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın

olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu ile çocukların anadillerindeki farklılığın Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan ‘U’ değerinin örneklemden büyüklüğünden bağımsız olarak, gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($r=-0.72$). Hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü ile grupların Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme puanlarındaki gözlenen varyansın %72.58’inin anadilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Green ve Salkind, 2005). Sonuç olarak Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutunda, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutunda, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Anadili Türkçe olmayan çocuklar bu alt teste oldukça zorlandılar. Çünkü alt test ile ilgili hem sözcüğü anlamaları gerekiyor hem sözcüğün hangi sesle başladığını bulmaları gerekiyor hem de buldukları bu sesle başlayan başka bir sözcük üretmeleri gerekiyordu. Alt testteki bu farklı kombinasyonlar anadili Türkçe olmayan çocuklar açısından zorlayıcı oldu. Anadili Türkçe olan çocuklar alt teste anadili Türkçe olmayan çocuklara göre daha başarılı bir sonuç aldıkları görülmektedir.

Temel ve Şimşek Bekir (2006) çalışmasında, Almanya da okul öncesine giden 5-6 yaş grubundaki Türk çocuklarına uygulanan “Dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi” adlı çalışması da araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Temel ve Şimşek Bekir (2009); Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının sahip oldukları toplumsal gerçeğin bu çocukların anadillerinin yanında eğitim dili de öğrendikleridir. Yani bu çocuklar iki dilli çocuklardır. Bu çocuklar sahip oldukları dili sadece buldukları çevrede ve aileleriyle kullandıkları için tam anlamıyla öğrenememektedirler. Çocuklar anadilleri dışında Alman diliyle eğitim aldıkları için, okula ilk başladıkları ilk olarak okul öncesinde Alman diliyle tanışmaktadırlar. Bu da doğal olarak çocukların hem anadillerinde hem de Alman dilinde yetersiz olmalarına yol açmaktadır.

Deveci (2010)’nin “Danimarka’da (Odense’de) yaşayan Türklerin ilköğretimde yaşadıkları eğitsel ve yönetsel sorunlar” konulu araştırması da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmada; ilköğretime devam eden Türk çocuklarının eğitim sistemi içerisinde zorlandıkları derslerin özellikle Danca ve İngilizce olduğu görüşmeler sırasında

çocuklar, aileler ve öğretmenler tarafından belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında özellikle bu derslerde sıkıntının ve başarısızlığın sebebi olarak;

- Okula başladıklarında Danca dili yeterliğinin Dan çocuklardan daha düşük olması
- Anadili yeterliğinin de olmaması Danca'yla ilgili kavramların anadilde karşılıklarını zihinde tasarlanamayışı
- Ailenin çocuğun eğitimi sırasında kendi yetersizliğinden dolayı çocuğa destek olamaması gibi sebeplerden dolayı, Türk çocuklarının Danca dersinde Danimarkalı çocuklardan başarı açısından geri kalmalarına neden olmaktadır.

Ülkemizde de iki dilli çocuklar, özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşayan vatandaşlar evde ve sosyal hayatlarındaki ilişkilerini anadillerinde sürdürmektedirler. Bu çocuklar ilk kez okulda Türkçe ile tanıştıklarında Deveci (2010)'nin yaptığı çalışmaya benzer sonuçlar göstermektedir. Bu araştırmada kontrol edilmeyen değişkenlere bakıldığında, evde 14 anne-babanın Türkçe konuşmadığını, anne-babaların büyük çoğunluğunun (n=12) Türkçe bilmediği görülmektedir (Tablo 4). Bu da erken çocukluktan itibaren erken okuryazarlık becerilerinin gelişmemesine, bu çocukların erken okuryazarlık becerilerinde anadili Türkçe olan akranlarına göre daha geride kalmalarına yol açmaktadır (Tablo 7, 8, 9, 10).

4.6 Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Hece ve Sesleri Atma Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Verilerin analizi sürecinde Hece ve Sesleri Atma boyutundan elde edilen puanların dağılımları bağımsız değişken olan çocukların anadilleri açısından ele alınmış ve anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların puanlarına ait betimsel istatistikler ve histogramlar incelenmiştir. Dağılımların normal olmaması nedeni ile Mann-Whitney U Testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Böylece anadilleri farklılık gösteren çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucu Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Çocukların Hece ve Sesleri Atma Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anadili Türkçe Olan Çocuklar	40	6.57	2.04	55.60	2224.00	196.00	.000*
Anadili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	3.50	1.75	25.40	1016.00		

*p<.05

Tablo 11’de 48-72 aylık okul öncesi dönemindeki çocukların Hece ve Sesleri Atma boyutundan aldıkları puanların anadillerine göre yapılan Mann-Whitney U Testi sonucu görülmektedir. Tablo incelendiğinde, anadilleri farklı olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Hece ve Sesleri Atma boyutundaki toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=196.00, z=-5.860, p<.05). Sıra ortalaması dikkate alındığında anadili Türkçe olan (55.60) ve Türkçe olmayan çocukların (25.40) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu ile çocukların anadillerindeki farklılığın Hece ve Sesleri Atma puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan ‘U’ değerinin örneklemden büyüklüğünden bağımsız olarak, gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır (r=-0.65). Hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü ile grupların Hece ve Sesleri Atma puanlarındaki gözlenen varyansın %65.47’sinin anadilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Green ve Salkind, 2005). Sonuç olarak, Hece ve Sesleri Atma alt boyutunda, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Hece ve Sesleri Atma alt boyutunun uygulamasında, çocuklar alt testteki hece ve sesleri atarken kalan kök çocuklar açısından anlamlıysa eğer, çocukların maddeleri doğru cevaplama oranı artmaktadır. Örneğin çocuklara; alt teste ki “evsiz” kelimesindeki “-siz” demezsek geriye ne kalır diye sorduğumuzda çoğunlukla “ev” diyebilmişlerdir. Yine başka bir madde olan “kışlık” kelimesindeki “lık” demezsek geriye ne kalır diye sorduğumuzda, çocuklar çoğunlukla “kış” sözcüğünü bulabilmişlerdir. En azında hece ya da ses atıldıktan sonra geriye kalan sözcük kökünün çocuklar açısından anlamlı olduğu için, bu maddelerin doğru cevaplanmasında etkili olmuş olabilir. Mesela “omuz”

maddesindeki “muz “ demezsek geriye ne kalır diye sorduğumuzda çocuklara, çocuklar “o” demekte zorlandılar. Bu durum anadili Türkçe olan çocuklarla anadili Türkçe olmayan çocuklar için de geçerli olmuştur. Fakat genel ortalamada anadili Türkçe olan çocuklar anadili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo, 11).

Anadili Türkçe olmayan çocukların resmi dil olan Türkçe ile okulda tanışması ve bu dili okulda öğrenmek zorunda kalması büyük bir dezavantajdır. Çünkü anadili Türkçe olmayan çocuklar bu dil açığını kapatana kadar, anadili Türkçe olan çocuklar eğitim-öğretimin başka aşamalarına geçmektedirler. Bu durum yurt dışında yaşayan göçmen çocukları açısından da benzer sonuçlar doğurmaktadır. Özellikle Almanya da yaşayan Türklerin de eğitim-öğretimden başlanarak yaşamın farklı alanlarında sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Almanya’da yaşayan göçmen Türk çocukları anadillerinde eğitim alamadıkları için, resmi dil olan Almanca dilinde eğitim görmekteydiler. Anadilini sadece evde, eğitim dilini de sadece okulda kullanan çocuk her iki dilde yetersizliklerle karşılaşmaktadırlar (Temel ve Şimşek Bekir, 2009). Anadili Türkçe olan çocuklar, okul öncesinden itibaren anadili Türkçe olmayan çocuklara göre akademik olarak daha başarılıdırlar (Derince, 2010, Deveci, Alkaya, 2007, 2010, Seçen, 2011, Tulu, 2009). Anadili Türkçe olmayan çocuk için sorun sadece okul öncesi eğitimle sınırlı değildir. Yaşamının ilerleyen aşamalarında bundan kaynaklı sıkıntılarla karşılaşmaya devam edebilirler.

Okul öncesinden itibaren, eğitim-öğretimi anadilinde sağlayamamış bir çocuğun yaşamının ilerleyen dönemlerinde de farklı engellerle karşı karşıya kalması muhtemeldir. Okul öncesi yıllarının gelişim alanları için önemini düşündüğümüzde anadilini kazanamamış çocuğun bilmediği bir dilden eğitim-öğretime başlaması bazı gelişim alanları açısından istenilen düzeyin altında kalınabilir. Bu bağlamda erken okuryazarlık becerilerinin kazanılması ve bu becerilerin gelişmesi için okul öncesi dönemde kritik bir öneme sahip olan dil gelişiminin tamamlanmış olması beklenir. Dolayısıyla bu evrede okul öncesi eğitiminin ne kadar önemli olduğu birçok araştırmada ele alınmıştır (Akkaya ve İşçi, 2016, Koşan, 2015, Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014, Öztürk, 1995,). Nitekim de anadili Türkçe olmayan çocukların erken çocukluktan itibaren anadillerinden farklı bir dil de eğitim-öğretim görmeleri, eğitim-öğretimin ileri safhalarında anadili Türkçe olan çocuklara göre daha başarısız oldukları görülmektedir. Her yıl yapılan YGS’de batı ve

doğu illeri arasında çocuklarının başarıları karşılaştırıldığında, farkın doğu illerinin aleyhine olduğu göstermektedir (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009). 2012’de yapılan yükseköğretime giriş sınav sonuçlarına göre en başarılı iller; Ankara, Burdur ve Karabük olurken, en başarısız iller; Van, Şırnak ve Hakkâri olmuştur (ERG, 2010). 2013 yılında da durum farklı değildi. YGS’de, en başarılı iller sıralaması Ankara, Karabük, Denizli, Aydın ve Isparta şeklindeydi. En başarısız iller ise; Van, Mardin, Ardahan, Şırnak ve Hakkâri izledi (Özdemir ve ark, 2015). Konuyla ilgili değerlendirmelerde bulunan eğitimciler ise; bu durumun nedenleri arasında, çocukların ailesinde Türkçeden başka bir anadili konuşuyor olması ve eğitim yaklaşımlarında bu durumun dikkate alınmaması önemli bir etken olarak gösterilmektedir (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009).

4.7 Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Sesleri Birleştirme Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Verilerin analizi sürecinde Sesleri Birleştirme boyutundan elde edilen puanların dağılımları bağımsız değişken olan çocukların anadilleri açısından ele alınmış ve anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların puanlarına ait betimsel istatistikler ve histogramlar incelenmiştir. Dağılımların normal olmaması nedeni ile Mann-Whitney U Testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Böylece anadilleri farklılık gösteren çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Çocukların Sesleri Birleştirme Boyutundan Aldıkları Puanların Anadillerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anadili Türkçe Olan Çocuklar	40	5.60	1.58	53.74	2149.50	270.50	.000*
Anadili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	3.70	1.20	27.26	1090.50		

*p<.05

Tablo 12’de 48-72 aylık okul öncesi dönemindeki çocukların Sesleri Birleştirme boyutundan aldıkları puanların anadillerine göre yapılan “Mann-Whitney U Testi” sonucu görülmektedir. Tablo incelendiğinde, anadilleri farklı olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Sesleri Birleştirme boyutundaki toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=270.50$, $z=-5.179$, $p<.05$). Sıra ortalaması dikkate alındığında anadili Türkçe olan (53.74) ve Türkçe olmayan çocukların (27.26) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu ile çocukların anadillerindeki farklılığın Sesleri Birleştirme puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan ‘U’ değerinin örneklemden büyüklüğünden bağımsız olarak, gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($r=-0.57$). Hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü ile grupların Sesleri Birleştirme puanlarındaki gözlenen varyansın %57.86’sının anadilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Green ve Salkind, 2005). Sonuç olarak Sesleri Birleştirme alt boyutunda, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sesleri birleştirme alt testinde ki AE4 ve AE5 maddeleri “a/r/ı” ve “k/ı/ş” sözcükleri için söylenen sesleri birleştirme işlevinde, her iki anadil grubu çocukların önemli bir kısmı doğru cevap vermiştir. Alt boyuttaki maddeler incelendiğinde, çocukların üç ses biriminden oluşan sözcükleri birleştirmede daha başarılı oldukları görülmektedir. Uygulama da “a/r/ı” ve “k/ı/ş” sözcüklerinin seslerini söylediğinde, çocukların “arı” ve “kış” sözcüklerini rahatlıkla söyledikleri görülmüştür. Çocukların kelime hazineleri, hazır bulunuşluk düzeyleri ve anlam dünyalarının zenginliği çocukların sesleri başarılı bir şekilde birleştirmelerinde etkili olmuş olabilir.

Gözüküçük (2015) çalışmasında “anadili Türkçe olmayan ilköğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri” adlı doktora çalışmasındaki bulgular, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. “Sesleri Birleştirmede Karşılaşılan Sorunlar Koduna İlişkin Olarak Öğretmen Görüşleri” adlı bölümde, öğretmenlerin %29’u seslerden oluşan kelimeleri anlamlandıramadıkları için sesleri birleştirmede zorluklarla karşılaşıyorlar şeklinde görüşlerini açıklamışlardır. Çocuklar; seslerden oluşturulan kelimelerin anlamlı gelmediği için birleştirmede güçlükler yaşadıklarını, sesleri birleştirmede seslerden oluşan kelimeyi anlamadıkları için

zorlandıklarını ve kelimenin manasını bilemedikleri için de okumalarının zor olduklarını ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitimden başlanarak çocuğun anadilinde eğitim-öğretim alması önemlidir. Çünkü çağdaş eğitim, kişinin hayatını güven içinde sürdürecektir donanımı kazandırmanın yanında çocuğun dilini güvenle kullanır duruma getirilmesini de öngörür. Kişiyi kişilikli bir şekilde yetiştirmek eğitimin öncelikli görevidir. Bu nedenle kişi eğitim sayesinde bağımsız düşünme, objektif davranma ve kendini iyi bir şekilde ifade etme yeteneğini ancak sağlam bir anadili eğitimi sayesinde gerçekleştirilebilir. Bundan dolayı da bireyin öncelikle anadilinin kendine sunduğu geniş anlatım imkânlarını anlaması lazımdır. Fakat kişi bu imkânı ancak köklü bir anadili eğitimiyle elde edebilir (Çakır, 2002).

Yağmur (2007)'un Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocukları ile tek dilli Almanyalı çocukların; "iki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı" ile araştırılmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel ve dilsel beceriler açısından gruplar karşılaştırıldığında Türk çocuklarının geride olduğu görülmektedir. Anadiline tam anlamıyla hâkim olamayan Türk çocukları, bu sebeple dil gelişimini tamamlayamamakta ve akranlarına göre geri kalmaktadırlar. Kavram gelişimi, dil gelişimi ve bilişsel gelişimi birlikte geliştikleri için anadilinden edinilen beceriler sonradan öğrendiği ikinci dil arasındaki beceriler arasında da yakın bir ilişki söz konusudur. Bu da Türk çocuklarının dil gelişiminin eksik kalmasına yol açmaktadır. Bu eksiklik Türk çocuklarının mental anlamda da sınırlı kalmasına ve eğitim-öğretim hayatında zorluklarla karşılaşmasına sebep olmaktadır.

4.8 Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Yazı Farkındalığı Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Verilerin analizi sürecinde Yazı Farkındalığı alt testinden elde edilen puanların dağılımları bağımsız değişken olan çocukların anadilleri açısından ele alınmış ve anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların puanlarına ait betimsel istatistikler ve histogramlar incelenmiştir. Dağılımların normal olması nedeni ile parametrik tekniklerden ilişkisiz (bağımsız) örneklemeler için t-testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Ayrıca Levene testi sonucuna göre (F=16.27) grupların varyanslarının eşit olmadığı sonucuna ulaşılmıştır

($p<.05$). Bununla birlikte güçlü bir istatistik olmasından dolayı varyansların homojenliği varsayımının karşılanmadığı durumlarda da t-testi kullanılabilir. Böylece anadilleri farklılık gösteren çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan t-testi sonucu Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Çocukların Yazı Farkındalığı Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre t-Testi Sonucu

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anadili Türkçe Olan Çocuklar	40	14.55	1.08	56.08	10.916	.000*
Anadili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	10.22	2.25			

* $p<.05$

Tablo 13'te 48-72 aylık okul öncesi dönemindeki çocukların Yazı Farkındalığı alt testinden aldıkları puanların anadillerine göre yapılan t-testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre anadilleri farklı olan çocukların Yazı Farkındalığı alt testindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(56.08)=10.916$, $p<.05$). Elde edilen bu sonuç anadili Türkçe olan çocukların Yazı Farkındalığı alt testi puan ortalamaları ($\bar{X}=14.55$) ile anadili Türkçe olmayan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=10.22$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, anadildeki farklılaşmanın çocukların Yazı Farkındalığı puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan t değerinin örneklemden bağımsız olarak gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Cohen $d=2.44$). Hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, anadilleri farklı olan grupların Yazı Farkındalığı puanları açısından birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2011; Green ve Salkind, 2005; Ravid, 2011). Sonuç olarak Yazı Farkındalığı alt testinde, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Alt test, yazının işlevlerinin farkına varma, yazıyı oluşturan birimleri, yani metin, cümle, kelime, harfi tanıma ve bunların işlevini öğrenme, yazının yönü gibi konulara duyarlı olması demektir (Güneş, 2007). Özellikle okuryazarlık becerileri bebeklik döneminde ortaya çıkmaya başlar ve okuryazarlık açısından zengin ortamlar bu beceriyi geliştirmektedir. Okul öncesi dönem okuryazarlık gelişimi için en önemli ve kritik dönemdir. Çünkü bu dönemde okuryazarlık becerileri edinemeyen ve okuma yazma farkındalığı kazandırılmayan çocuğun, ilerideki dönemde okuma ve yazma açısından güçlüklerle karşılaşabilmesi muhtemeldir (Ayaz, 2015). Çocukların ev ortamında yazı farkındalığını deneyimlenmesi ve aile ortamından itibaren hazır bulunuşluluk düzeylerinin yüksek olması, çocukların akademik hayatlarında belirleyici bir etkidir. Çünkü okul öncesi dönemde çocukları sözcüklerin yapısına karşı duyarlı olmakta ve sözcüklere aşinalık göstermektedirler. İşte bundan dolayı çocukların bu dönemde kat edeceği gelişim, onları ilkokula başladığında okuma-yazma becerilerine geçmede kolaylık sağlayacaktır (Topbaş 2005).

Anadili Türkçe olan çocuklarla anadili Türkçe olmayan çocukların yazı farkındalığı alt testinde, Türkçe hazırbulunuşluluk düzeyinden kaynaklı anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Mesela çocuklara; alt testteki maddelerden “b” harfinin büyüğünü ya da “T” harfinin küçüğünü göster denildiğinde anadili Türkçe olan çocukların sıklıkla doğru cevaplar verdikleri görülmüştür. Fakat anadili Türkçe olmayan çocukların Türkçe bilgisine yönelik doğru cevap verme oranının düşük olduğu gözlenmiştir(Tablo, 13). Evinde Türkçe dışında bir dille kendini ifade edip konuşan çocukların Türkçeyle ilk tanışmalarında buna benzer zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Kendi anadilinde eğitim almamış çocukların anadili dışında bir dille eğitim öğretime başladıklarında o dil yetkinliğini kazanmayabilirler. Aydın (2013)’ın Almanya da yaşayan iki dilli Türk çocukları üzerine yaptığı araştırmasında da çalışmalarımızla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Aydın (2013) araştırmasında Türk çocukları okullarda Türkçe eğitimi alamadıkları için Türkçeye tam anlamıyla hâkim olmadıklarını gözlemlenmiştir. Anadilleri Türkçe olan çocukların Almanca eğitim-öğretim almak zorunda kalmaları Türkçe öğrenmelerini zayıflatabilir. Bununla ilgili olarak Yağmur (2007)’un yaptığı çalışmada, bir çocuk okulda Türkçe dersini alamazsa o çocuğun Türkçesinin gelişmeyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol edilmeyen değişkenlerde anadili Türkçe olmayan çocukların demokrafik özelliklerine bakıldığında, çocuklara evde Türkçe kitap, gazete, dergi gibi materyaller sorulduğunda, 10 çocuğun evinde buna benzer materyallerin olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat anadili Türkçe olmayan çocukların evlerinde dergi, kitap, gazete gibi materyallerin olmasına rağmen, bu çocukların yazı farkındalığı alt testinde anadili Türkçe olan çocuklara göre daha düşük puan aldıkları görülmektedir (Tablo 13). Çünkü bu çocukların büyük çoğunluğunun (n=10) evlerinde Türkçe kitap, gazete, dergi vb gibi materyallerin olmasına rağmen evde anne-babanın Türkçe konuşmaması ya da anne-babanın Türkçe bilmemesi önemli bir dezavantaj oluşturduğu söylenebilir (Tablo 4).

4.9 Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Öyküyü Anlama Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Verilerin analizi sürecinde Öyküyü Anlama alt testinden elde edilen puanların dağılımları bağımsız değişken olan çocukların anadilleri açısından ele alınmış ve anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların puanlarına ait betimsel istatistikler ve histogramlar incelenmiştir. Dağılımların normal olması nedeni ile parametrik tekniklerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem için T-Testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Ayrıca Levene testi sonucuna göre (F=7.92) grupların varyanslarının eşit olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p<.05). Bununla birlikte güçlü bir istatistik olmasından dolayı varyansların homojenliği varsayımın karşılanmadığı durumlarda da T-Testi kullanılabilir. Böylece anadilleri farklılık gösteren çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan t-testi sonucu Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Çocukların Öyküyü Anlama Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre T-Testi Sonucu

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anadili Türkçe Olan Çocuklar	40	7.85	1.27	64.97	8.098	.000*
Anadili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	4.75	2.06			

* p<.05

Tablo 14’te 48-72 aylık okul öncesi dönemindeki çocukların Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları puanların anadillerine göre yapılan T-Testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre anadilleri farklı olan çocukların Öyküyü Anlama alt testindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(64.97)=8.098$, $p<.05$). Elde edilen bu sonuç anadili Türkçe olan çocukların Öyküyü Anlama alt testi puan ortalamaları ($\bar{X}=7.85$) ile anadili Türkçe olmayan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.75$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, anadildeki farklılaşmanın çocukların Öyküyü Anlama puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan t değerinin örneklemden bağımsız olarak gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Cohen $d=1.81$). Hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, anadilleri farklı olan grupların Öyküyü Anlama puanları açısından birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2011; Green ve Salkind, 2005; Ravid, 2011). Sonuç olarak Öyküyü Anlama alt testinde, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre adıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öyküyü anlama alt testinde okunan “Küçük Ayak İzleri” adlı öykü, yazı farkındalığı alt testindeki sorular bitince, her iki anadil grubundaki çocuklara öykü ile ilgili sorular sorulmuştur. Çocuklar öyküyü anladığı ve anladığını da hatırlayabildiği kadarıyla alt test sorularını cevaplamaya çalışmışlardır. Öyküyü anlama alt testinde anadili Türkçe olan çocukların dinlediğini anlama konusunda anadili Türkçe olmayan çocuklara göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Öyküyü anlama alt testi çocuğun sözcük bilgisini ve dinlediğini anlama becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Karaman, 2013). Fakat anadili Türkçe olmayan çocuklar açısından ölçek amacına hizmet etmeyebilir. Çünkü Türkçe ile ilk defa karşılaşan çocukların Türkçe olan bir ölçekle erken okuryazarlık becerilerinin ölçülmeye çalışılması anadili Türkçe olmayan çocuklar açısından dezavantaj oluşturabilir. Öyküyü anlama alt testindeki “Küçük Ayak İzleri” adlı öyküyü okuduktan sonra anadili Türkçe olmayan çocuklara yöneltilen sorular genellikle cevapsız kalmıştır. Uygulama esnasında dinlediğini anlamama, kendini ifade edememe gibi nedenler anadili Türkçe olmayan çocukların karşılaştıkları güçlüklerdir. Sarı (2001b)’da yapmış olduğu çalışmada, bu araştırmayla benzer sonuçlara ulaşmıştır. Sarı’ya göre, anadili Türkçe olmayan çocukların karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri; söyleneni anlamama ve ifade etme güçlüğü şeklinde ifade etmiştir. Yaşanan dil farklılığından dolayı

dinlediklerini anlamakta zorluk yaşayan çocukların bu zorluğu yaşamalarının sebebi, çocukların okuldan önce Türkçeyi konuşma dilinde yeterince kullanmamış olmaları etkili olabilir. Çocukların dil farklılığından dolayı dinlediğini anlamakta zorlanması, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecindeki faaliyetlerinin yapılmasını zorlaştırabilir (Gözüküçük, 2015). Yılmaz ve Şekerci (2016)'nin yaptıkları çalışmada anadili Türkçe olmayan çocukların “okuduğunu ya da dinlediğini anlamama”, “sorulan sorulara cevap verememe”, “kendini ifade edememe” gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür.

Deveci'nin (2010) Danimarka'da yaşayan Türk öğrencilerin ilköğretimde yaşadığı zorluklar üzerine yaptığı araştırma sonuçlarına göre, Danimarka'da yaşayan Türk öğrencilerin başarısının düşük olduğu ve zorlandıkları tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak da okula başladıklarında Danca dil yeterliklerinin Dan öğrencilerden düşük olması, anadili yeterliliğinin düşük düzeyde olması nedeni ile Danca'daki bazı kavramları anadillerinde anlamlandıramamaları ve ailelerin eğitim dilini bilmemelerinden dolayı çocuklarına yardım edememeleri gösterilmektedir. Koç, Taylan ve Bekman (2002) tarafından yapılan “Türkiye'nin farklı kentlerinde (İstanbul, Diyarbakır ve Van) şartları iyi olmayan çevrelerde yaşayan çocukların okul öncesi eğitimi ihtiyaçlarının ve dil yetisi düzeylerinin” incelendiği çalışmada bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışma sonucunda da “ Türkçeyi az bilme, anlamama” ve “Türkçeyi hiç bilmeme” gibi maddeler İstanbulda düşük düzey oranlardayken, Van ve Diyarbakır da oldukça yüksek oranlardadır.

4.10 Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Görselleri Eşleştirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Verilerin analizi sürecinde Görselleri Eşleştirme alt testinden elde edilen puanların dağılımları bağımsız değişken olan çocukların anadilleri açısından ele alınmış ve anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların puanlarına ait betimsel istatistikler ve histogramlar incelenmiştir. Dağılımların normal olması nedeni ile parametrik tekniklerden ilişkisiz (bağımsız) örneklemeler için t-testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Ayrıca Levene testi sonucuna göre (F=0.13) grupların varyanslarının eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p>.05). Böylece anadilleri farklılık gösteren çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan t-testi sonucu Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

Çocukların Görselleri Eşleştirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre T-Testi Sonucu

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anadili Türkçe Olan Çocuklar	40	7.42	1.25	78	6.940	.000*
Anadili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	5.42	1.31			

* p<.05

Tablo 15'te 48-72 aylık okul öncesi dönemindeki çocukların Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları puanların anadillerine göre yapılan t-testi sonucu görülmektedir. Analiz sonucuna göre anadilleri farklı olan çocukların Görselleri Eşleştirme alt testindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(78)=6.940$, $p<.05$). Elde edilen bu sonuç anadili Türkçe olan çocukların Görselleri Eşleştirme alt testi puan ortalamaları ($\bar{X}=7.42$) ile anadili Türkçe olmayan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=5.42$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, anadildeki farklılaşmanın çocukların Görselleri Eşleştirme puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan t değerinin örneklemden bağımsız olarak gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Cohen $d=1.55$). Hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, anadilleri farklı olan grupların Görselleri Eşleştirme puanları açısından birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2011; Erkuş, 2011; Green ve Salkind, 2005; Ravid, 2011). Sonuç olarak Görselleri Eşleştirme alt testinde, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anadili Türkçe olan çocuklarla anadili Türkçe olmayan çocukların görselleri eşleştirme alt testi için yapılan madde analizinde her iki anadili grubu için de en zor madde H4 ve H8 maddeleri olmuştur. Amacı çocukların harf ve sayıları içeren örüntülerin aynısını seçenekler arasından fark edebilme becerisini değerlendirebilmek olan bu alt testin, çocukların dikkatini, yoğunlaşmasını, harf ve sayı farkındalığını oluşturup değerlendirmesi açısından da önemlidir (Karaman, 2013). Alt testte anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre örüntüleri eşleştirmede daha başarısız oldukları görülmektedir. Görselleri eşleştirme alt testinde ortaya çıkan

bulgular daha önce yapılmış araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Gök, 2013, Şimşek, 2011,Rezzagil, 2010). Anadili Türkçe olan çocukların Türkçeye konuşma becerisi, harf ve rakam bilgisi anadili Türkçe olmayan çocuklara göre daha fazla olabilir. Çünkü anadili Türkçe olan çocuklar Türkçe konuşuyorlar, harf ve rakam bilgisini küçük yaştan itibaren, aileden, çevreden ve akran gruplarından öğrenerek büyüyorlar (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010). Bunun sonucunda da anadili Türkçe olan çocukların görselleri ayırt etme yeterlilikleri, anadili Türkçe olmayan çocuklara göre daha başarılı olabilir.

Teale ve Sulzby (1992) okuryazarlık becerilerinin gelişiminin erken yaşlarda başladığını ifade ederek, erken çocukluktan itibaren okuryazarlık becerilerinin kazanılmaya başladığını belirtmektedir. Bununla ilgili olarak da, sözel dil becerileri (dinleme ve konuşma) ve yazılı dil becerileri (okuma ve yazma) arasında karşılıklı bağlantılar vardır. Bu beceriler eş zamanlı ve birbiriyle ilişkili olarak gelişir ve zihinsel gelişim; okuryazarlık gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Erken çocukluktaki okuryazarlık gelişiminde işlevsel okuryazarlık (Ör. Restoranda menüden yemek sipariş etmek) okuryazarlığın çeşitli türleri (Ör. Harfler, kelimeler, cümleler) kadar önemlidir. Bu bağlamda çocuk ailesinde kendi anadilinde konuşup, dil yeterliliğini kazandıktan sonra okula başladığında ortalama bir dil aşinalığını (harf, rakam, yazı) kazanmış olabiliyor. Bu nedenle çocuğun eğitim-öğretim diline yabancılık çekmesini engelleyebiliyor. Fakat bu durum anadili Türkçe olmayan çocuklar için tersi bir etki yaratabilmektedir. Anadili Türkçe olan çocuklar okula başladığındaki avantajlar, anadili Türkçe olmayan çocuklar için dezavantaja dönüşebilmektedir.

Anadili Türkçe olmayan çocukların anadillerinin okul dilinden farklı olması, araştırmanın sonucunun nedenleri açısından önemli bir veridir. Ebeveynlerin ve özellikle de annenin kullandığı dil de eklendiğinde çocukların okul yaşına kadar sadece anadili ile iletişim sağlaması kaçınılmazdır (Koç, Taylan ve Bekman, 2002). Dolayısıyla anadili Türkçe olmayan çocukların Türkçe ile tanışmaları okul sıralarında olacaktır. Anadili Türkçe olmayan bu çocuklar, okula başladıklarında Türkçe'yi hiç bilmiyorlar ya da çok az bildikleri için okuma yazma öğrenmeye başladıklarında anadillerinde eğitim görememekten kaynaklı olarak ciddi dezavantajlar yaşamaktadırlar (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010).

4.11 Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Verilerin analizi sürecinde Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden elde edilen puanların dağılımları bağımsız değişken olan çocukların anadilleri açısından ele alınmış ve anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların puanlarına ait betimsel istatistikler ve histogramlar incelenmiştir. Dağılımların normal olmaması nedeni ile Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Böylece anadilleri farklılık gösteren çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testinden Aldıkları Puanların Anadillerine Göre U Testi Sonucu

	N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anadili Türkçe Olan Çocuklar	40	7.55	0.71	52.53	2101.00	319.00	.000*
Anadili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	5.92	2.00	28.48	1139.00		

*p<.05

Tablo 16’da 48-72 aylık okul öncesi dönemindeki çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden aldıkları puanların anadillerine göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu görülmektedir. Tablo incelendiğinde, anadilleri farklı olan çocukların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testindeki toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=319.00, z=-4.975, p<.05). Sıra ortalaması dikkate alındığında anadili Türkçe olan (52.53) ve Türkçe olmayan çocukların (28.48) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu ile çocukların anadillerindeki farklılığın Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan ‘U’ değerinin örneklemden büyüklüğünden bağımsız olarak, gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü

hesaplanmıştır ($r=-0.55$). Hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü ile grupların Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme puanlarındaki gözlenen varyansın %55.58'inin anadilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Green ve Salkind, 2005). Sonuç olarak Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinde, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme alt testinin amacı; çocukların yazı yazmayı öğrenmeden önceki becerilerinin değerlendirilmesidir. Bu beceriler arasında makası kullanma, kalem tutma, verilen noktalı çizgiler üzerinden gitme, kendi çizgilerini çizme, ismini yazma gibi beceriler yer almaktadır (Karaman, 2013). Bu araştırmada anadili Türkçe olan çocuklarla anadili Türkçe olmayan çocuklar arasındaki yazı yazma öncesi becerilerini değerlendirerek aralarındaki fark ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme alt testinde anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre başarı oranları daha yüksektir. Fakat bu alt teste anadili Türkçe olan çocukların aldıkları puanlar ile anadili Türkçe olmayan çocukların aldıkları puanlar arasında yüksek bir fark yoktur (Tablo 16). Bu farkın yüksek olmamasının sebeplerinden biri, alt testteki bazı maddelerin çocukların psiko-motor becerilerini ölçmeye yönelik olması olabilir.

Anadili Türkçe olan çocuklarla anadili Türkçe olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerinden olan yazı yazma öncesi becerisinin ölçüldüğü bu alt teste anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Anadili Türkçe olan çocuklar daha çok şehir merkezinde yaşamaları ve özellikle okuryazar olan annelerin çocukları olması, diğer taraftan anadili Türkçe olmayan çocukların ise daha çok köylerde ve kırsallardaki bölgelerden seçilmiş olması etkili olmuş olabilir. Karaman (2103) yaptığı araştırma sonuçları bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Tablo 4). Çocukların anne-baba öğrenim durumlarına göre alt testlerden aldıkları puanlar incelendiğinde anne-babanın öğrenim durumuna göre "Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme" alt testinden alınan puanlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrenim durumu ilkokul mezunu olanlarla lise ve üniversite mezunu olan annelerin çocukları arasında, ilkokul mezunu olan annelerin çocukları lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.05$). Bu sonuç, annelerin

çocuklarıyla etkileşimlerinin niteliğiyle açıklanmıştır. Bu da haliyle çocuğun okuldaki akademik performansına yansıtılabilmektedir.

Yazıcı ve İler (2008) tarafından yapılan, “okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci adlı” çalışmada; iki dilli çocukların akademik başarıları üzerine yapılan araştırma sonuçları, çocukların eğitim dilini anlamasının sonraki eğitim-öğretim yaşantılarında okuma-yazma edinimlerini kazanmasında önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda konuşulan dilin anlamsal, sesbirim, söz dizim ve biçimbirim gibi dilbilimsel çözümlenmesinin akademik başarısının ilk başlangıcı olan okuma-yazmanın öğrenilmesi ve kazanılmasında başat bir rol oynadığı belirtilmektedir.

Bu çalışmada ki kontrol edilmeyen değişkenler, anadili Türkçe olmayan çocukların demografik özelliklerine bakıldığında (Tablo 4), ortaya çıkan sonuçlar konuyla ilgili yapılmış çalışma sonuçlarını desteklemektedir (ERG, 2011, Yatçı, 2011, İnce, 2011, Ataman, 2008, Yazıcı, 2007, Baker, 2001, Cummins, 2001). Çünkü anne- babanın eğitim durumu çocuğun okuldaki akademik başarısını etkilemektedir. Bu nedenle anne-babanın evde çocukla olan iletişimlerini Türkçe ile sağladıklarında, çocuk okula gittiğinde Türkçe ile fazla sorun yaşamamaktadır (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010, Tulu, 2009). Fakat evde Türkçe konuşulmadığında, çocuğun anadili ile okul dili farklı olduğunda çocuk okulda sıkıntılar yaşamaktadır. Nitekim Tablo 4’te bu araştırmaya katılan çocukların 14’ünün anne- babanın evde Türkçe konuşmadıklarını, anne-babanın 12’sinin ise Türkçe bilmediği görülmektedir. Bunun sonucu olarak da anadili Türkçe olmayan çocukların anadili Türkçe olan çocuklara göre erken okuryazarlık becerileri alt test ve boyutlarında aldıkları puanların daha düşük olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde anadili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocukları erken okuryazarlık becerileri açısından karşılaştırılarak değerlendirilmiş, ilgili sonuç ve öneriler sunulmuştur.

5.1 .Sonuç

Bu araştırmada anadili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırmak amacıyla yapılan veri analizi; parametrik test varsayımlarının karşılandığı durumlar için bağımsız örneklem için t-testi, karşılanmadığı durumlar için ise Mann-Whitney U testi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Ses Bilgisel Farkındalık Becerileri alt testinin Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eleştirme alt boyutundaki toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuç olarak Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme alt boyutunda, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 6).

Anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme alt boyutundaki toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuç olarak Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme alt boyutundaki, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 7).

Anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma alt boyutundaki toplam

puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuç olarak Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma alt boyutundaki, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 8).

Anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutundaki toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuç olarak Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutundaki, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 9).

Anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutundaki toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuç olarak Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutundaki, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 10).

Anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Hece ve Sesleri Atma alt boyutundaki toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuç olarak Hece ve Sesleri Atma alt boyutundaki, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 11).

Anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Sesleri Birleştirme alt boyutundaki toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuç olarak Sesleri Birleştirme alt boyutundaki, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 12).

Anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Yazı Farkındalığı alt testinden aldıkları toplam puan

ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuç olarak Yazı Farkındalığı alt testinden, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 13).

Anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuç olarak Öyküyü Anlama alt testinden, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 14).

Anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuç olarak Görselleri Eşleştirme alt testinden, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 15).

Anadili Türkçe olan ve olmayan çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Testindeki Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden aldıkları toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuç Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 16).

Anadili dili Türkçe olan ve olmayan çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından karşılaştırıldığı bu çalışmada, erken okuryazarlık becerileri alt test ve boyutların tamamında, anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Anne-babanın eğitim düzeyi, evde konuşulan dil ile okulda konuşulan dilin farklı olması ve çocukların sosyal hayatlarında ilişkilerini anadillerinde sürdürmeleri bu durumun ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir.

5.2 .Öneriler

1. Okul öncesi eğitim programları anadili Türkçe olmayan çocukların dil gelişimlerini de destekleyecek şekilde düzenlenmelidir.
2. Okul öncesi dönem çocuklarının özellikle ana dili Türkçe olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek amacıyla iki dillilikle ilgili farklı ölçme araçları geliştirilmelidir.
3. Ailelerin çocuklarına ev ortamında sunacakları yazılı ve görsel materyaller onların erken okuryazarlık becerilerini olumlu etkileyecektir. Aile ev ortamında gazete, hikâye kitapları, dergi, takvim gibi materyalleri bulundurarak çocuğun erken okuryazarlık becerilerini desteklenmelidir.
4. Öğretmenler anadili Türkçe olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirecek çalışmalar yapmalıdır. Etkinlikler anadili Türkçe olmayan çocukların anlayabileceği basit yönergelerle desteklenmelidir.
5. MEB tarafından düzenlenen hazırlayıcı ve hizmet içi kurslarla anadili Türkçe olmayan çocukların yaşadıkları yerlerde çalışan öğretmenler desteklenmelidir.
6. Anadili Türkçe olmayan çocuklara yönelik farklı ülkelerde (Fransa, Kanada, Belçika, ABD, Almanya) uygulanan eğitim modellerinden yararlanılabilir.
7. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için ülkemizde okul öncesinin öncelikli bölgelerde zorunlu olması gerekmektedir. Van ilinin 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren okul öncesi eğitimi için zorunlu iller kapsamında olması özellikle önemlidir.
8. Üniversitelerde okul öncesinden itibaren erken okuryazarlık becerileri ile ilgili daha fazla araştırma yapılmalı, bu konuda çalışacak araştırmacılar özendirilip desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Achmet, K, İ. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İki Dilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Akduman, G, G. (2012). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. G. Uyanık-Balat.(Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (s.2-15). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Akkaya, N., İşçi, C. (2016). Akademik Çevrenin İkidillilik Kavramı Hakkındaki Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 5, Sayı 2, s. 328 – 343
- Aksan, D. (1999). *Türkçenin gücü*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Yayınları.
- Aktan, E. (1996). *Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın (Sesbirim Duyarlılığı) Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Alkaya, E. (2007). İki Dillilik ve Rusçadan Tatar Türkçesine Geçen Kavram Tercümeleleri *Türkoloji Araştırmaları*, Volume 2/2 Spring.
- Altun, D, Erden, T, F. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken Okuryazarlık ile İlgili Görüşleri ve Staj Uygulamaları. *Ahi Evren Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 43(1), 241-261.
- Altun, D. (2016). *Okul Öncesi Dönem Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev İçi ve Sınıf Okuryazarlık Ortamları ile Olan İlişkinin Çok Düzeyli Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Arıca, E. (2003). *Otistik Çocukların Dil Kullanımındaki Farklılaşmalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Arman, F. (2014). *Zihinsel Yetersizliği Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine ve Uygulamalarına İlişkin Anne Görüşleri*. Ankara Üniversitesi.
- Armistead, B., Duke V. S., ve Moses, A. M. (2005). Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5. <https://www.amazon.com/Literacy-Youngest-Learner-Practices-Educators/dp/0439714478> Erişim Tarihi: 11.05.2017
- Arnold, C. (2004). 'Positioning ECCD in the 21st Century', Coordinators' Notebook, no. 28, Consultative Group on Early Childhood Care and Development, Toronto.
- Ataman, H. (2008). *Eğitim Hakkı ve İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: İnsan Hakları Gündemi Derneği Yayınları.
- Ayan Ceyhan, M., Koçbaşı, D. (2009). *Çift dillilik ve eğitim*, ERG raporu. İstanbul.
- Ayan Ceyhan, M., Koçbaşı, D. (2011). Göç ve çok dillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi. <http://docplayer.biz.tr/520104-Goc-ve-cokdillilik-baglaminda-okullarda-okuryazarlik-edinimi-hazirlayanlar-muge-ayan-ceyhan-dilara-kocbas.html>. Erişim Tarihi: 17.10.2016
- Ayaz, Ö, C. (2015). *Ailelerin, Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Kullandıkları Okuryazarlık Uygulamalarının İncelenmesi: Tekirdağ İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydın, İ, S. (2013). İki Dilli Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Bir Durum Çalışması. For The Turkish Studies - International Periodical *Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume. 657-670.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Great Britain Publications.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Baydık, B. (2003). Filizlenen Okuryazarlık ve Desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 77-89.
- Bayhan, P. S., İ, Artan. (2012). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bee, H., Boyd, D. (2009), *Life Span Development*, Okhan Gündüz (Çev.). Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K. ve Moses, A. M. (2005). Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5. <https://www.amazon.com/Literacy-Youngest-Learner-Practices-Educators/dp/0439714478> Erişim Tarihi: 11.05.2017
- Bialystok, E., Luk, G., Kwan, E. (2005). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43–61
- Bingöl Arslangilay, A, S. (2013). 3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dilli-İki Kültürlü Eğitim Modelleri (Hessen Eyaleti Koala Projesi). (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bodrova, E., Leong, D, J. (1996). *Zihnin Araçları-Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı* (G.Haktanır, Çev). Ankara. Anı Yayıncılık (2013).
- Brisk, M. (2000). *Literacy and Bilingualism: A Handbook for All Teachers*. LEA Publishers. London.
- Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim ABD. Aydın.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (14. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Child Development, 69 (3), 848-872. https://www.jstor.org/stable/1132208?seq=1#page_scan_tab_contents Erişim Tarihi: 08.05.2017

- Christie, J., Enz, B. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development*, 3, 205-220.
- Clay, M, M. (2000). Concepts about print. Singapore: Heinemann.
- Coşkun,V., Derince, Ş., Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası-Türkiye de eğitimde anadilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimler*. Diyarbakır: Disa Yayınları
- Crystal, D. (2007). *Dillerin Katli*. Gökhan Cansız (Çev). İstanbul. Profil Yayıncılık.
- Cummins, j. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? . *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsandan İnsana*. İstanbul.Remzi Kitapevi.
- Çakıcı, Z. (2016). *Almanya ve Türkiyedeki Anaokullarında Verilen Anadili Eğitiminde Kullanılan Oyunların Çocukların Temel Dil Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt.02 Sayı.1
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana Dili, Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.
- Çetin, M., Polat, Z. (2011). İki Dilli Ortamlarda Türkiye Türkçesinin Öğretimi (Semerkand Örneğinde). *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, Sarajevo.
- Çetinkaya, S. (2015). *İki Dillilik ve Çeviri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviri bilim ABD, İstanbul.
- Çetintaş, B, G ve Yazıcı, Z. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Anaokulu ve Anasınıflarında İki Dilli Eğitim Uygulamaları ve Deneyimleri Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities* mjh.akdeniz.edu.tr.VI/2 (2016) 173-187.

- Dağabakan, D., F., Dağabakan, Ö, (2007). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları. <http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf>. Erişim tarihi: 10.05.2017.
- Demir, S. (2011). Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi ve Sorunları. <http://turkcearastirmalari.gazi.edu.tr/dergi/yil-1/sayi-1/05-demir-sebahat.pdf>. adresinden 11.05.2017 tarihinde alınmıştır.
- Deniz Kan. Ü. (2006). Erken Çocukluk Yıllarında Okuma – Yazmaya Hazırlık. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31,16-20
- Derince, Ş. (2010). *The Role of First Language (Kurdish) Development in Acquisition of a Second (Turkish) and a Third Language (English)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans. Boğaziçi University. English Language Education. İstanbul.
- Derince, Ş. (2013). Her yerde anadili dünya örneklerinde anadilinde eğitim ve eşitlik mücadelesi.http://www.academia.edu/16755975/Her_Yerde_Anadili_Dunya_Ornekl_erinde_Anadilinde_Egitim_ve_Esitlik_Mucadelesi_-_Serif_Derince. Erişim tarihi: 11.05.2017
- Deveci, A. (2010). *Danimarka'da (Odense'de) Yaşayan Türklerin İlköğretimde Yaşadıkları Eğitsel ve Yönetsel Sorunlar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ediskun, H. (2007). *Sesbilgisi-Biçimbilgisi-Cümle Bilgisi Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ERG Raporu. (2010). *Türkiye’de çift dillilik ve eğitim sürdürülebilir çözümler için atılması gereken adımlar*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/>. Erişim tarihi: 15.10.2016.
- Ergil, D. (1995). Çok Kültürlülük ve Çok Dillilik. *Anakara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*.50(3),159-165.
- Ergül, C., Sarıca, A, D., Akoğlu, G.(2016). Etkileşimli Kitap Okuma; Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. *Özel Eğitim Dergisi*.17(2), 193-204.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Tufan, M., Kesiktaş, D. (2013). 5–6 yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın Etkililiğinin İncelenmesi. TÜBİTAK Projesi. Ankara.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Fırat, D. (2015). *Ulus Devlet, Dil ve Kimlik Politikaları Bağlamında Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Anadilinde Eğitime İlişkin Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (Third Edition). London: SAGE Publications Ltd.
- Gencan, T, N. (2007). *Dilbilgisi*, Tekagaç Yayınları, Ankara.
- Gök, N, F. (2013). *Anaokullarında Erken Okuryazarlık Çevresinin Değerlendirilmesi ve Sınıf Ortamının Çocukların Erken Okuryazarlık Davranışlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim ABD. Ankara.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Green, S. B. and Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding data* (Fourth Edition). United States: Pearson Prentice-Hall.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güney, F. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Bulunan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Güven, G ve Azkeskin, K, E. (2014) Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim. Diken, İ, H. (Ed) *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınevi
- Güven, N. ve Bal, S. (2004). *Dil Gelişimi ve Eğitimi, 0-6 Yaş Dönemindeki Çocuklar İçin Destekleyici Etkinlikler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Howell, D. C. (2014). *Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences (Eighth Edition)*. United States: Wadsworth Cengage Learning.
- İlmer, K. Kocaman, A. A, Ş, Özsoy. (2011). *Dil Bilim Sözlüğü*. İstanbul. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- İnanç, B,Y. Bilgin, M. Atıcı, M, K. (2015). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnce, B. (2011). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Jisa, H., Akıncı, M. A. (2001). *Developpement De La Narration En Langue Faible Et Forte: Le Cas Des Connecteurs. Acquisition et Interaction En Langue Etrangere-AILE no:14*, Lyon.
- Kara, F, A., Ağırman, F. (2015). İki Dillilik Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 894-903.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. Sayı 3, Sayfa, 263-268.
- Karaman, G. (2013). *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. (2014). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Tarihsel Gelişimi, Kuramsal Temmelleri ve Kapsamı. Z.Fulya Temel (Ed.), *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitimi* (s. 12-33). İstanbul. Hedef CS Yayıncılık.

- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (9.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın,T., Güldenoğlu, B., Ergül, C. (2015). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Boylamsal Bir Çalışma. İlk Öğretim Online Dergisi*. 15 (1), 251-272.
- Kavcar, C. (1990). *Türk Dili ve Edebiyat Öğretimi*. Ankara Eğitim Fakültesi. Ankara.
- Kaya, İ., Aydın, H. (2013). *Türkiye’de anadilde eğitim sorun: zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim model önerileri*. UKAM Raporu. İstanbul.
- Kaya, İ., Aydın,H. (2014). *Çoğulculuk Çok Kültürlü ve Çok Dilli Eğitim*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Koç,A., Taylan E,E., S, Bekman. (2002). Altı Yaşındaki Çocuklara Yönelik bir Müdahale Programının Etkisi: Bir Yaz Okulu Modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27 (70), 48-60.
- Koçak, M. (2013). *Çok-Kültürlülük Açısından Dil Hakları*. Liberte Yayınları. Ankara
- Koçak, N., Ergin, B., Yalçın. (2014). 60-72 Aylık Çocukların Türkçe Dil Kullanımı Düzeyleri Ve Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 16 (Özel Sayı II): 100-106.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Koşan, Y. (2015). *Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Ankara.
- Köksal, A. (2000). *Yabancı Dille Öğretim*. Öğretmen Dünyası Yayınları Ankara
- Lonigan C. J., Schatschneider, C., ve Westberg, L. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In Identification of children’s skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy.

- Maalouf, A. (2009). *Ölümcül Kimlikler*. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- Modiri, I. G. (2010). Okul Öncesinde Müzik Aracılığı ile Yabancı Dil Öğretimi. Uludağ Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 505-516.
- Nelson, P, A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher*. Sayı, 58, Sayfa, 771-773.
- Orhan, S. (2012). *Dil Politikaları, Dil Hakları ve Türkiye’de ki Uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kamu Hukuku A.B.D. Ankara
- Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *International Journal of Social Science*, Number: 45, p. 279-290, Spring III 2016.
- Özdemir, A. (2002). *Bilişsel Gelişim Kuramları Işığında Türkçenin Ana Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.
- Özdemir, E. (1988). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi. *Dil Öğretimi Özel Sayısı*
- Özdemir, M., Civelek,Ş.,Çetin, Y,E., Karapınar,N., Özel, D. (2015). Öğretmenlerin Eğitimsel Çevresel ve Sosyal Sorunları (Şırnak İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp eğitim Fakültesi Dergisi*, 26,163-181.
- Özer Özkan, Y., Coşkun, L. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 67-98
- Özer, H. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Ana Dil Gelişimleri ile İkinci Dil Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana
- Özkan, Y,Ö., Coşkun, L. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 5 (2), 67-98

- Öztürk, H. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pınarcık, Ö. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Anadil Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin İncelenmesi(Konya Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Poyraz, H. (1995). *F.Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi Alan 4-6 Yaşlar Arası Türk Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ev Ekonomisi ABD, Ankara.
- Ravid, R. (2011). *Practical Statistics for Educators* (Fourth Edition). United States: Rowman & Littlefield Publishers.
- Rezzagil, M ., B,Akman. (2014). 5-8 Yaş İki Dilli Çocukların Türkçe Artikülasyon Özelliklerinin Ses Bilgisel (Fonolojik) Süreçler Açısından İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2), 317-356, 2014
- Rezzagil, M. (2010). *5-8 Yaş İki Dilli Çocukların Türkçe Artikülasyon Özelliklerinin Sesbilgisel (Fonolojik) Süreçler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim ABD, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Sarı, B. (2012). *Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Geçerlik, Güvenirlilik ve Norm Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale
- Sarı, M. (2001a). İlköğretim İkinci Kademedeki (6. - 8. Sınıf) İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt.2, ss.5-15,
- Sarı, M.(2001b). *İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma– Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Adana.

- Saussure, F. (1985). *Genel Dilbilim Dersleri*. Berke Vardar (Çev.). Birey ve Toplum Yayınları. İstanbul.
- Scmid, F.R., Miodrag, N. & Francesco, N.D. (2008). A human-computer partnership: the tutor/child/computer triangle promoting the acquisition of early literacy skills. *International Society for Technology in Education*, 41(1), 63–84.
- Seçen, S.(2011). *Anadilde Eğitim ve Türkiye Uygulaması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seçer, F. (2015). *Tek Dil ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Sever, S. (2000), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (3.baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Solmaz, F. (1997). *Altı Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Sönmez, İ. (2014a). *Ana Dille Eğitim ve Avrupa Birliği Hukuku*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Sönmez, İ . (2014b). *Anadilde Eğitim Milliyetçilik ve AB Hukuku*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Spıra, E, G., Bracken, S,S., Fischel, E, J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*. 41(1),225-234.
- Stegelin, D. A. (2002). Early literacy education: first steps to dropout prevention. clemson university: National Dropout Prevention Center and Network.
- Sürmeli, H. (2015). *Anadilinde Eğitim Hakkı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku (Genel Hukuku) ABD. Ankara

- Şahin, T. C., Say, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 6, Sayı 11, 2010, ss. 223–240.
- Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 342-360.
- Şimşek, Ö. (2011). *60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1992). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. . In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. (pp. 7-25). Nordwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tekin, G. G. (2013). *Dilimiz Varlığımız, Dilimiz Kimliğimizdir*. Belge Yayınları. İstanbul.
- Temel, Z. F., Şimşek Bekir., H. (2009). Erken Çocukluk Döneminde İki Dillilik. *Türkoloji Dergisi*, Çukurova Üniversitesi.
- Temel, Z. F., Şimşek Bekir., H. (2006). Almanya da Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarına Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil Gelişim Düzeyine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı,18, s.14-27.
- Temiz, G. (2002). *Okul Öncesi Eğitimin Çocuğun Dil Gelişimine Olan Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Tezcan, M. (2000). *Eğitim Sosyolojisi* (8.Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Topbaş, S. (2005). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Kök Yayıncılık. Ankara.

- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tunçel, H., Ayten, N. (2013). İki Dilli Öğretmen Adaylarının Görsel Okuma ve Yazılı İfade Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 8/12, p. 1321-1343.
- Turan, F., Akoğlu, G. (2011). Okul Öncesi Dönemde Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt 36, Sayı 161.
- Turan., Gül, G. (2008). Okumanın Erken Dönemdeki Habercisi: Sesbilgisel Farkındalık Becerisinin Kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (1) .265-284.
- Turhan,B., Y,Özbay. (2016). Erken Çocukluk Eğitimi ve Nöroplastisite. *Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*. Cilt/Vol:1 Sayı/No:2
- Tümkiye S. (2015). Okul Öncesi Eğitim Döneminde Ailenin Rolü ve Önemi. Tümkiye S., Gülaçtı F.(Ed). *Erken Çocukluk Eğitimi*, (s.18-55). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ukrainetz, T.A., Nuspl,J.J., Wilkerson,K. and Beddes, S.R.(2010). The effects of syllable intruction on phonemic awareness in preschoolers. *Early Childhood Research Quartely*. 26 Page:50-60-267.
- Ural, O., Ramazan, M. O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. Özdemir, S., Bacanlı, H ve Sözer, M. (Ed.) *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, (s.11-61). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Uygur, N. (2015). *Dilin Gücü*. Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.
- Üstün, E. (2007). *Okul Öncesi Çocuklarının Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları

- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Varol, O. (2014). *Türkçe - Kürtçe Dil Etkileşimi İki Dilli Konuşuculara Ait Verilerdeki Dilbilimsel Görünümler*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Vygotsky, L, S. (1998). *Düşünce ve Dil*. Ankara: Toplumsal Dönüşüm Yayınları
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy, *ChildDevelopment*,69(3),848-872.
https://www.jstor.org/stable/1132208?seq=1#page_scan_tab_contents Erişim Tarihi: 08.05.2017.
- Yağmur, K. (2007). İki Dilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, (135), 60-76.
- Yatçı, D. (2011). *Utanma ve Gurur Arasında "Dil" ve "Kürt Kadınları": Yüksekova Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yazıcı, Z.(2007). *Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Türkçeyi Kazanımlarına Dil Merkezli Okulöncesi Eğitim Programlarının Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Z., İltar, B, G. (2008). Okul Öncesi Dönemdeki İki Dilli/Çok Dilli Çocukların Dil Kazanım Süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*.3,47-61.
- Yazıcı, Z., Z, Temel. F. (2011). İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 11, Sayı 22, 145 – 158
- Yıldız, C. (2002). *Ana Dili Öğretiminin Temel İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış (Türkçe ve Almanca Ana Dili Öğretimi Programları Örneğinde)*. Uluslararası katılımlı 2000'li yıllarda 1. öğrenme ve öğretme sempozyumu.

- Yılmaz, F., Şekerci, H. (2016). Ana Dil Sorunsalı: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*. Cilt 4 / Sayı 1.
- Yılmaz, M, Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/3 Winter 2014, p. 1641-1651.
- Yiğit, V. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi; (Şırnak İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Yücel, D. (2009). *Ses Bilgisel Farkındalık (Fonolojik Farkındalık) Eğitiminin Okuma Sorunu Olan Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü / Özel Eğitim Anabilim Dalı. Ankara.



EKLER

EK-A

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94104669-605-E.3433527
Konu : Nurullah DÜZEN'in Uygulama İzni

25.03.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 22.03.2016 tarih ve 98761816-302.08.01/E.1319 sayılı yazında belirtildiği üzere, Üniversitenin İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Nurullah DÜZEN Prof.Dr.F. Çağlayan DİNÇER** danışmanlığında yürüttüğü "**Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışması kapsamında, 2015-2016 Eğitim ve Öğretim yılında İlimiz Tuşba, Edremit, İpekyolu ve Gevaş İlçelerine bağlı Okul Öncesi öğrencilerine 2015-2016 Eğitim ve Öğretim yılında uygulanması planlanan tez çalışmasının Eğitim ve Öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllük esasına dayalı olarak yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makanlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarımıza arz ederim.

Mehmet Şirin ATLI
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
25/03/2016

Kıyasettin KIREKİN
İl Millî Eğitim Müdürü



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94104669-605-E.3473824

28.03.2016

Konu : Nurullah DÜZEN'in Uygulama İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 22.03.2016 tarih ve 98761816-302.08.01/E.1319 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazınız gereği; Üniversitenizin İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Nurullah DÜZEN Prof.Dr.F. Çağlayan DİNÇER** danışmanlığında yürüttüğü "Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasının 2015-2016 Eğitim ve Öğretim yılında İlimiz Tuşba, Edremit, İpekyolu ve Gevaş İlçelerine bağlı Okul Öncesi öğrencilerine 2015-2016 Eğitim ve Öğretim yılında uygulanmasının uygun görüldüğüne dair 25.03.2016 tarih ve 3433527 sayılı onay yazınız ekte gönderilmiştir.

Gereğini arz ederim.

Kıyasettin KIREKİN
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki : 1. Ad Onay

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Nurullah DÜZEN

Doğum Tarihi: 01.01.1985

İletişim Bilgileri: 05342776072 / Merkez Bilfen Anaokulu İpekyolu/VAN

E-Posta Adresi: duzen_n@hotmail.com

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İlköğretim Bölümü / Okul Öncesi Eğitimi	Akdeniz Üniversitesi	2011
Yüksek Lisans	İlköğretim ABD / Okul Öncesi Eğitimi Programı	Ankara Üniversitesi	

İş Deneyimi

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	İskele Mezrası İlkokulu	2011-2015
İdareci	Merkez Bilfen Anaokulu	2017 -halen