

Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi*

Nurullah Düzen **, Fatma Çağlayan Dinçer ***

Makale Geliş Tarihi: 06/07/2020

Makale Kabul Tarihi: 01/12/2020

DOI: 10.35675/befdergi.765152

Öz

Bu araştırmanın amacı, ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Van'a bağlı Gevaş ve İpekyolu ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ana dili Türkçe olan 40 ve olmayan 40 olmak üzere toplam 80 çocuk oluşturmaktadır. Karaman (2013) tarafından geliştirilen ve araştırmada kullanılan Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı her çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Çalışmanın 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 araçtaki alt testlerin ve alt boyutların tamamında ana dili Türkçe olan çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.


Anahtar Kelimeler: Ana dili, erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi

Assessment of Early Literacy Skills of Preschool Children Whose Native Language is Turkish or Non Turkish

Abstract

The aim of this study is to evaluate Turkish early literacy skills of preschool children whose native language Turkish or non-Turkish. The study group of the research consists of 80 children, 40 of whom has Turkish as their native language and 40 of whom does not have Turkish as their native language, attending pre-school education institution in Gevaş and İpekyolu districts of Van. In this study, we applied The Early Literacy Skills Assessment Tool which was developed by Karaman (2013) to each child individually. Data analysis of the study; independent samples t-test was used for cases in which the parametric test assumptions were met, and the Mann-Whitney U Test was used for cases where they were not met. A significant

*Bu çalışma 1.sırada yer alan yazarın “Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi ” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Makale 18-21 Ekim 2017 tarihinde gerçekleştirilen 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Siirt, Türkiye, duzen_n@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-3616-2218 

*** Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Gaziantep, Türkiye, caglayan.dincer@hku.edu.tr. ORCID: 0000-0001-5468-9155 

Kaynak Gösterme: Dinçer, F.Ç., & Düzen, N. (2021). Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 573-600.

difference was found in favor of children whose native language is Turkish in all of the subtest and sub-dimensions of tool as a result of this study.

Keywords: *Early literacy skills, native language, preschool*

Giriş

Toplumlar, insanların birbirleriyle anlaşabilmesi, aralarında iletişim kurabilmesi amacıyla ortak bir dil oluşturmuşlardır. İnsanlar, oluşturulan bu dil sayesinde doğdukları andan itibaren çevresiyle iletişim kurmak, çevresinde meydana gelen durumları, olayları ve olguları anlamak; yaşadıkları toplumu tanımak ve yaşadığı toplumda birey olarak yer alabilmek için dili bir araç olarak kullanmışlardır (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Bu nedenle dil, insanlığı var olduğu andan itibaren bir bütün olarak kuşatan ve insanlık için olmazsa olmazlardandır. Çünkü toplumların oluşmasında, kültürlerin taşınmasında ve insanlar arası iletişimin sağlanmasında dil önemli bir araç konumundadır.

Dil, toplumu oluşturan bireylerin iletişim gereksinimlerini karşılayan bir araç olarak düşünüldüğünde, toplumun kültürel mirası olan inançlarını, değerlerini ve davranış örüntülerini gelecek nesillere aktarmada önemli bir görevi yerine getirmektedir. Kuşaklar arası kültürel değerlerin aktarılması, bireyler arasında karşılıklı anlayış ve güvenin oluşması, içinde yaşanılan toplum ile diğer toplumların sosyal ve kültürel gerçeklerinin kavranmasında dil, önemli bir işlev üstlenmektedir (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Bu nedenle dil, insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen bir olgudur. Ayrıca insanı diğer canlılardan ayıran başlıca özelliklerin başında, konuşma yeteneği ve düşünme becerisi gelmektedir. Bu bağlamda insanın sahip olduğu konuşma yeteneği hem düşüncelerini açıklamada hem de insanlar arası iletişim sağlamada önemli bir işlev görmektedir (Güvendir & Yıldız, 2014).

Dille ilgili geçmişten günümüze dilbilimciler, düşünürler ve araştırmacılar birbirinden farklı görüş ve tanımlarda bulunmuşlardır. Dilbilimci Saussure, dille ilgili tanımında; “*Dil bir kâğıda da benzetilebilir: Düşünce kâğıdın ön yüzü, ses ise arka yüzüdür. Kâğıdın ön yüzünü kestiniz mi, ister istemez arka yüzünü de kesmiş olursunuz. Dilde de durum aynı: Ne ses düşünceden ayrılabilir, ne de düşünce sestem*” diye açıklamıştır (Saussure, 2001). Bodrova ve Leong (2013) dili; kültürel çevre ile kurulan etkileşimlerde süregelen olay, olgu ve durumları anlama ve yorumlama sırasında kullanılan iletişim aracı olarak tanımlamaktadırlar. Aksan (2009) ise dili, “*İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargularına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü gelişmiş bir sistem*” olarak tanımlamaktadır.

Dil, içinde yaşanılan topluma uyum sağlamada en önemli araçtır. Bireyler topluma uyum sürecinde anlatmak istediklerini tam ve doğru anlatabilmek ve iletişim kurabilmek için dilin temel becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma

becerilerine gereksinim duymaktadırlar. Bu beceriler, insanların topluma uyumunda en büyük problemlerden biri olan iletişimsizliği ortadan kaldıracak becerilerdir (Yazıcı & İlter, 2008). Bu nedenle erken çocukluktan itibaren çocukların temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin desteklenmesi çocukların dil gelişiminin sağlanması açısından önemlidir. Nitekim erken çocukluktan itibaren çocukların dil gelişiminin desteklenmesi, çocuğun gerek akademik gerekse sosyal yaşamını olumlu etkilediği yapılan çalışma sonuçları ile ortaya konulmuştur (Baker, 2011; Özer, 2013; Tulu, 2009).

Her insanın ait olduğu bir topluluk ve bu topluluğun dünyayı anlama ve anlatma biçimi ve iletişim aracı olarak da bir dili vardır (Güleryüz, 2004). Bu nedenle yeryüzünde konuşulan her dil kuşkusuz önemlidir. Fakat her insan için asıl değerli olan dil, evde annesinden edindiği ilk dil olan ana dilidir. Çünkü ana dili, bireyin anne karnından başlayarak yaşadığı çevrede edindiği ve içselleştirdiği ilk dildir (Biçer & Alan, 2018; Kan & Yeşiloğlu, 2017). 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 ve öğretim yaptığı üst dildir (Pınarcık, 2005).

İnsanlığın ve uygarlığın en önemli hazinesi ve en etkili iletişim aracı olarak görülen dil; birçok araştırmacı tarafından araştırılmış ve halen de araştırmayı bekleyen zengin bir hazine durumundadır (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Mükemmel yapıda olan dil, bir takım temel bileşenler ile bir araya gelmekte ve işlev kazanabilmektedir. Bu işlevler çocuğun doğduğu ilk andan itibaren içerisinde olduğu gelişim süreciyle birlikte ilerlemektedir. Ancak yine de dilin yeterli hale gelmesinde ön koşul niteliğinde olan erken okuryazarlıktır (Yazıcı, 2007). Çocukların okuma-yazma öğretiminden önceki döneme karşılık gelen ilk beş yılda, belli düzeyde erken okuryazarlık bilgisine sahip olması beklenir. Çünkü doğumdan itibaren beş yaşına kadar çocuklar; kavramsal, duyuşsal ve dikkat kapasiteleri açısından özellikle dil edinim becerilerinde daha aktiftirler (Meibauer, 2019). Bu nedenle çocuğun dil gelişiminin en iyi düzeyde gelişmesi için erken çocukluktan itibaren erken okuryazarlık becerileriyle desteklenmesi önemlidir.

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; Meibauer, 2019). Okuryazarlık kavramına ilişkin geçmişten günümüze kadar birden çok tanım yapılmıştır. Alan yazında farklı tanımlanan erken okuryazarlık; “*filizlenen okuryazarlık (emergent literacy)*”, “*gelişen ya da gelişimsel okuryazarlık*” ve “*erken okuryazarlık (early literacy)*” olarak adlandırılmaktadır (Baydık, 2003; Sarıkaya & Uzuner, 2013).

Erken okuryazarlık becerileri, çocukların erken dönemde formal okuma, yazma öğrenimine başlamadan önce okuma ve yazmaya ilişkin kazandıkları tüm bilgi, beceri

ve tutumları kapsamaktadır. Bu beceriler sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, anlama, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri ile yazı yazma öncesi beceriler olarak tanımlanmaktadır (Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004; Spira, Bracken & Fischel, 2005). Whitehurst ve Lonigan (1998) çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları bilgi ve deneyimleri içeren akademik becerilerin tamamının okuryazarlık becerileri için zemin oluşturduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca erken çocukluk döneminde bireyin okuryazarlık becerilerini geliştirmesinin, yetişkinlik dönemindeki okuryazarlığına büyük ölçüde etkisi bulunmaktadır. Bireylerin okuma ve yazma becerilerine karşı ilgi, tutum ve motivasyonunun artmasıyla birey, okuryazarlığı ömür boyu öğrenme etkinlikleriyle ilişkilendirmektedir. Dolayısıyla yetişkinlik döneminde iyi bir okuryazar olmanın temelini, erken çocukluk döneminde edinilen beceriler oluşturmaktadır (Altınkaynak, 2014).

Düşünme ve iletişim aracı olan dil, aynı zamanda öğrenme ve öğretme mekanizmasının bir parçasıdır. Her ülkede eğitim dili olarak kabul edilen resmi bir dil vardır ve bu ülkeler eğitim sistemlerini bu resmi dil üzerine kurmaktadır. Fakat ülkelerin kabul ettiği resmi dilden farklı bir dile sahip olan bireyler, eğitim ve sosyal yaşamlarında bu farklılıktan dolayı bir takım sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Özellikle iki dil arasında kalmış ve her iki dil yönünden de yetersiz olan ikidilli çocuklar için bu sorun daha büyük bir önem taşımaktadır (Temel & Şimşek Bekir, 2006). Bu bağlamda ikidilli çocukların yaşadıkları bölgelerde okul öncesi eğitim, ana dil gelişimi için çok önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü dilsel gelişimin büyük bir kısmı bu dönemde tamamlanmakta ve kazanılan dilsel yeti, beceri ile davranışa dönüştürülmekte ve davranış modelleri hayat boyu kullanılmaktadır (Karakaya, 2008). Ayrıca okul öncesi dönemde çocuğun kişiliği ve duyu dünyası bu ilk öğrendiği dilin malzemesiyle gelişip olgunlaştığından okul öncesi dönemden itibaren çocuğun sağlam bir dil yapısına sahip olması önemli ve gereklidir (Özer, 2013).

Çocuğun dil gelişimini sağlam bir şekilde kazanmasının koşullarından biri de erken okuryazarlık becerileridir. Doğumla birlikte başlayan erken okuryazarlık becerileri ve dil becerileri arasında güçlü bir etkileşim bulunmaktadır (Dickinson, McCabe & Essex, 2006). Bu etkileşim çocuğun dil gelişimini desteklediği gibi çocuğun akademik ve sosyal yaşamını da olumlu etkilemektedir. Yapılan araştırmalar erken okuryazarlık becerilerinin özellikle çocukların okuma ve yazma başarısını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur (Burke vd., 2009; Utchell vd., 2016). Ayrıca erken okuryazarlık becerileri çocukların dili kullanma ve yaşadığı çevredeki insanlarla kurduğu etkileşimi de belirlemektedir (Gök, 2013). Bu bağlamda çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesi ve ilerideki eğitim hayatlarında başarılı olabilmeleri için özellikle okul öncesi dönemde desteklenmeleri son derece önemlidir (Cunningham vd., 2009).

Ülkemizde de ana dili resmi dilden farklı olan yurttaşların kendi dillerinde eğitim alma tartışmaları günümüzde de sürmektedir. Eğitimde dil farklılığından kaynaklı

olarak yaşanan sorunlar ülkemizde de farklı disiplinler (hukuk, siyasal bilimler, sosyoloji, psikoloji, eğitim vb.) tarafından birçok araştırmanın konusu olmuştur (Coşkun, Derince & Uçarlar, 2010; Seçer, 2015). Ancak eğitim alanında Türkiye’de yaşayan ve ana dili Türkçe olmayan çocukların erken çocukluktan itibaren dil farklılığından kaynaklı olarak eğitimde yaşadıkları sorunlarla ilgili araştırmalar ne yazık ki yeterli düzeyde değildir. Özellikle dil gelişimi açısından kritik bir öneme sahip olan okul öncesi dönem ve bu dönemde bulunan iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren araştırmalar hala yeterli düzeyde değildir. Bu araştırma alandaki bu eksikliklerden ve sorunlardan yola çıkarak bu sorunları pedagojik düzlemde ve akademik kaygılarla ele almıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışma, ana dili Türkçe olan ve olmayan 48-72 ay arası çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın genel amacından hareketle ana dili Türkçe olan ve olmayan çocukların, sesbilgisel farkındalığı, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, amacı bakımından tarama modeline uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların belirli bir konuya dair görüş, tutum, yetenek, davranış, beklenti ve özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Balç, 2013). Nicel verilere dayalı istatistiksel yöntemler kullanılarak modele ilişkin varsayımlar denenmiştir. Nicel çalışmalar, olguları ve olayları nesnelleştirerek, yaygın olarak kullanılan gözlem ve deneyleri ölçümleyebilen ve sayısal veri haline getiren araştırma türüdür. Ayrıca bu araştırma türünde istatistik verilerden yola çıkarak genellemeler yapılmaktadır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler ile istatistiksel değerlendirmelerin yapılması ve araştırma evreni hakkında yargıya varmak nicel araştırmada temeldir (Karasar, 1999; Gürbüz & Şahin, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Van ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan 48-72 aylık 80 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada, iki farklı çalışma grubu bulunmaktadır. İlk çalışma grubu Van’ın Gevaş ilçesindeki üç anasınıfına devam eden ana dili Türkçe olmayan 19’u erkek (%47.5) ve 21’i ise kız (%52.5) toplam 40 çocuktan oluşmaktadır. Bu çocukların 14’ü (%35.0) 48-60 ay aralığında iken, 26’sının (%65.0) 60-72 ay aralığında olduğu belirlenmiştir. İkinci çalışma grubu ise; Van’ın İpekyolu ilçesindeki dört anaokuluna devam eden ana dili Türkçe olan 16’sı (%40.0) erkek ve 24’ü (%60.0) kız toplam 40 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların 16’sı (%40.0) 48-60 ay aralığında iken, 24’ünün (%60.0) 60-72 ay aralığında olduğu saptanmıştır. Çalışma grupları için Van ili Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli bilgiler temin edindikten sonra, ana dili Türkçe olan ve

olmayan ailelerin yoğun olarak yaşadıkları bölgeler belirlenmiş, bu bölgelerdeki okullara devam eden çocuklar, öğretmenlerinden yardım alınarak seçilmiştir. Ana dili Türkçe olmayan çocukların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.
Ana Dili Türkçe Olmayan Çocukların Demografik Özellikleri

Değişkenler	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 1’de ana dili Türkçe olmayan çocukların kontrol edilmeyen değişkenlere ait demografik özellikleri yansıtılmıştır. Ana dili Türkçe olmayan çocuklardan 9 çocuğa (5 kız, 4 erkek) ait bilgilere ulaşılamadığından, bu çocuklarla ilgili herhangi bir demografik özellik de tabloya yansıtılamamıştır. Demografik özellikler incelendiğinde, ana dili Türkçe olmayan çocuklardan 24’ünün anne babasının Türkçe bilmediği, 28 çocuğun evinde anne babasının Türkçe konuşmadığı, 24 çocuğun evinde Türkçe konuşan kişi olmadığı ve 12 çocuğun evinde de Türkçe kitap, gazete, dergi vb. bulunmadığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini elde etmek amacıyla çocuklara “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” uygulanmıştır. Değerlendirme aracı Karaman (2013) tarafından geliştirilmiştir. 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.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı

Karaman (2013) tarafından geliştirilen “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” beş alt test ve toplam 96 maddeden oluşmaktadır. Bu alt testler, 5 faktör ve 53 maddeden oluşan “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme”; tek faktör ve 16 maddeden oluşan “Yazı Farkındalığı”; her biri tek faktör ve 9’ar maddeden oluşan; “Öyküyü Anlama”, “Görselleri Eşleştirme” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” olarak belirlenmiştir. Sesbilgisel

Farkındalık Becerileri Değerlendirme alt testi, aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme (6 madde), uyaklı sözcükleri eşleştirme (9 madde), sözcüklerin başlangıç seslerini fark etme (21 madde), hece ve sesleri atma (10 madde) ve sesleri birleştirme (7 madde) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Sözcüklerin başlangıç seslerini fark etme alt boyutu, verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma (10 madde), uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme (6 madde) ve aynı sesle başlayan sözcük üretme (5 madde) olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. Değerlendirme aracı içerisindeki maddeler, her doğru cevap için “1”, yanlış olan cevap içinse “0” puan verilip değerlendirilmiştir (Karaman & Güngör Aytar, 2016).

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geçerlilik ve güvenilirlikleri Karaman (2013) tarafından her beş alt test için ayrı ayrı yapılmıştır. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın içerisinde yer alan bu alt testlerin KR-20 güvenilirlik değerleri 0.61-0.91 arasında değişmektedir. “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme” alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.91, test tekrar test güvenilirliği 0.92 ve testin iki yarı güvenilirliği de 0.76'dır. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinin güvenilirliği tüm alt test için KR-20=0.91'dir. Faktörlerinden en yüksek KR-20 değeri, Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme, en düşük KR-20 değeri de Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme faktörlerine aittir. Test tekrar test değerleri incelendiğinde, tüm alt testin test tekrar test değeri, $r=0.92$ 'dir. En yüksek test tekrar test değeri $r=0.80$ ile Sözcüklerin 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; Karaman & Güngör Aytar, 2016).

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada kullanılan Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı her çocuğa bireysel olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı, Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nı çocuklara uygulamadan önce, aracı geliştiren Karaman'dan (2013) eğitim almıştır. Uygulama öncesinde ölçme aracının uygulama videoları izlenmiş ve uygulama sırasında dikkat edilecek temel ilkeler üzerinde çalışılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce ana dili Türkçe olan beş ve ana dili Türkçe olmayan beş çocukla pilot çalışma yapılmış, daha sonra asıl uygulamaya

geçilmiştir. Pilot uygulama sırasında çekilen videolar da Karaman'la birlikte izlenilerek, uygulama esnasında yapılan hatalar düzeltilmiş ve uygulama esnasında yapılmaması gerekenler yine örnek videolar üzerinden anlatılmıştır. Değerlendirme aracı çocuklara uygulanmadan bir gün önce araştırmacı çocukların yabancılik çekmemeleri için sınıf içi etkinliklerine katılmıştır. Araştırmacı, öğretmen ve okul idaresi ile görüşerek uygun görülen ortamlarda değerlendirme aracını çocuklara uygulamıştır. Değerlendirme aracının uygulanması ortalama 35 ile 45 dakika sürmüştür.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın alt testlerinden ve bu alt testlerin boyutlarından alınan toplam puanlar, 48-72 ay aralığındaki ana dili Türkçe olan ve olmayan çocuklar arasında karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada 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 ana dilleri açısından farklı gruplarda ve birbirlerinden bağımsız oldukları saptanmıştır. Ayrıca veride kayıp değer olmadığı belirlenmiş ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın 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 & Salkind, 2005; Ravid, 2011).

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 varsayımın 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 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Çocukların Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ana Dili Türkçe Olan Çocukların Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler											
Istatistikler	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	-	-0,26	-0,90	-1,08	-	-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

Ana Dili Türkçe Olmayan Çocukların Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler											
Istatistikler	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	1,20	0,70	1,75	1,20	2,25	2,00	1,30	2,00
Varyans	1,11	1,91	3,92	1,60	0,60	3,07	1,40	5,10	4,20	1,70	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 2 incelendiğinde Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme (ASBSE), Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma (VSBSB), Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme (ASBSÜ), Hece ve Sesleri Atma (HSA), Sesleri Birleştirme (SB), Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme (YYÖBD) 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 Aracı'nın alt testlerinden elde ettikleri puanların değerlendirildiği 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 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 gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığı ortaya çıkarılmakta ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü ile grupların puanlarındaki gözlenen varyansın yüzdesinin ana dilin farklılaşması ile açıklanıp açıklanamayacağı belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2020; Erkuş, 2011; Field, 2009; Green & Salkind, 2005). Araştırma kapsamında 0.05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiş ve SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır.

Makalenin yazarı olarak, bu makalede bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Bulgular

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Bulgular

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Mann-Whitney U Testi sonucu Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testi	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sıra Top	U	p
Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme							
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	4.80	0.76	58.60	2344.00	76.00	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	2.60	1.06	22.40	896.00		
Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma							
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	8.40	1.35	56.64	2265.50	154.50	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	5.35	1.98	24.36	974.50	0	
Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme							
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	2.70	1.06	56.95	2278.00	142.00	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	0.72	0.78	24.05	962.00		
Hece ve Sesleri Atma							
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	6.57	2.04	55.60	2224.00	196.00	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	3.50	1.75	25.40	1016.00		
Sesleri Birleştirme							
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	5.60	1.58	53.74	2149.50	270.50	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	3.70	1.20	27.26	1090.50		

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme alt boyutunda aldıkları puanların ana dillerine göre yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre ana dili 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 ise ana dili Türkçe olan (58.60) ve ana dili Türkçe olmayan çocukların (22.40) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış ($r=-0.79$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, gözlenen varyansın %79.49'unun ana dilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme alt testinde, ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma alt boyutundan aldıkları puanların ana dillerine göre yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde ise, ana dilleri 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 ise ana dili Türkçe olan (56.64) ve ana dili Türkçe olmayan çocukların (24.36) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenilebilir. Bu bulgu ile çocukların ana dillerindeki farklılığın Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış ($r=-0.70$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, gözlenen varyansın %70.13'ünün ana dilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma alt boyutunda, ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutundan aldıkları puanların ana dillerine göre yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, ana dilleri 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 ana dili Türkçe olan (56.95) ve ana dili Türkçe olmayan çocukların (24.05) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilebilir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış ($r=-0.72$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, gözlenen varyansın %72.58'inin ana dilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutunda ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Hece ve Sesleri Atma boyutundan aldıkları puanların ana dillerine göre yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, ana dilleri 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 ana dili Türkçe olan (55.60) ve ana dili Türkçe olmayan çocukların (25.40) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilebilir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış ($r=-0.65$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, gözlenen varyansın %65.47'sinin ana dilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Hece ve Seleri Atma boyutunda ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sesleri Birleştirme boyutundan aldıkları puanların ana dillerine göre yapılan "Mann-Whitney U Testi" sonuçları incelendiğinde, ana dilleri 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 da ana dili Türkçe olan (53.74) ve ana dili Türkçe olmayan çocukların (27.26) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilebilir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış ($r=-0.57$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, gözlenen varyansın %57.86'sinin ana dilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Sesleri Birleştirme boyutunda ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testine İlişkin Bulgular

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin t-Testi sonucu Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin t-Testi Sonucu

Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	7.18	1.08	78	11.152	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	4.08	1.39			
Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme						
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	4.57	1.44	78	5.217	.000*
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	2.97	1.29			

* $p<.05$

Tablo 4'te yer alan, ana dili farklı olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme boyutundan aldıkları puanların t-testi sonuçları incelendiğinde, puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t(78)=11.152, p<.05$). Bu sonuç ana dili Türkçe olan çocukların Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=7.18$) ile ana dili Türkçe olmayan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=4.08$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış (Cohen $d=2.49$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, ana dilleri farklı olan grupların Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme puanları açısından birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme alt boyutunda ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ana dili farklı olan çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Alt Testinin Sözcüklerin Başlangıç Sesini Fark Etme boyutunun Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutundan aldıkları puanların t-testi sonuçları incelendiğinde, puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t(78)=5.217, p<.05$). Elde edilen bu sonuç ana dili Türkçe olan çocukların Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X}=4.57$) ile ana dili Türkçe olmayan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=2.97$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış (Cohen $d=1.17$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, ana dilleri farklı olan grupların Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme puanları açısından birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretmede ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu söylenebilir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Bulgular

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı Alt Testinin t Testi sonucu Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı Alt Testinin t Testi Sonucu

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

* $p<.05$

Yazı Farkındalığı alt testinden aldıkları puanların yapılan t-testi sonuçlarını gösteren Tablo 5 incelendiğinde, ana dilleri farklı olan çocukların Yazı Farkındalığı

alt testindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t(56.08) = 10.916, p < .05$). Elde edilen bu sonuç ana dili Türkçe olan çocukların Yazı Farkındalığı alt testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 14.55$) ile ana dili Türkçe olmayan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X} = 10.22$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış (Cohen $d = 2.44$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, ana dilleri farklı olan grupların Yazı farkındalığı puanları açısından birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak Yazı Farkındalığı alt testinde, ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Öyküyü Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Öyküyü Anlama Alt Testinin t Testi sonucu Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Öyküyü Anlama Alt Testinin t Testi Sonucu

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

* $p < .05$

Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları puanların yapılan t-testi sonucunu gösteren Tablo 6 incelendiğinde, ana dilleri farklı olan çocukların Öyküyü Anlama alt testindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t(64.97) = 8.098, p < .05$). Elde edilen bu sonuç ana dili Türkçe olan çocukların Öyküyü Anlama alt testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 7.85$) ile ana dili Türkçe olmayan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.75$) arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış (Cohen $d = 1.81$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, ana dilleri farklı olan grupların Öyküyü Anlama puanları açısından birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak Öyküyü Anlama alt testinde, ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Görselleri Eşleştirme Becerilerine İlişkin Bulgular

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Görselleri Eşleştirme Alt Testinin t Testi sonucu Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Görselleri Eşleştirme Alt Testinin t Testi Sonucu

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

*p<.05

Tablo 7’de yer alan Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları puanların yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde ise; ana dilleri farklı olan çocukların Görselleri Eşleştirme alt testindeki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (t (78)=6.940, p<.05). Elde edilen bu sonuç ana dili Türkçe olan çocukların Görselleri Eşleştirme alt testi puan ortalamaları (\bar{X} =7.42) ile ana dili Türkçe olmayan çocukların puan ortalamaları (\bar{X} =5.42) arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ana dildeki farklılaşmanın çocukların Görselleri Eşleştirme puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış (Cohen d=1.55) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, ana dilleri farklı olan grupların Görselleri Eşleştirme puanları açısından birbirlerinden farklılaştığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak Görselleri Eşleştirme alt testinde, ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Yazma Öncesi Becerilerine İlişkin Bulgular

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testinin Mann-Whitney U Testi sonucu Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testinin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Yazı Yazma Öncesi Beceriler	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ana dili Türkçe Olan Çocuklar	40	7.55	0.71	52.53	2101.00	319.00
Ana dili Türkçe Olmayan Çocuklar	40	5.92	2.00	28.48		

*p<.05

Tablo 8’de yer alan Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinden aldıkları puanların yapılan Mann-Whitney U Testi sonucu incelendiğinde, ana dilleri 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 ana dili Türkçe olan (52.53) ve Türkçe olmayan çocukların (28.48) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilebilir. Ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış ($r=-0.55$) ve hesaplanan bu geniş etki büyüklüğü, gözlenen varyansın %55.58'inin ana dilin farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinde, ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çok kültürlülüğün boyutlarından biri olan çok dillilik çok kültürlü bir yapıda olan Türkiye'de de kendini göstermektedir. Çünkü çok dillilik, çok kültürlü toplumların bir özelliğidir (Lindberg, 2011). Türkiye'nin kültürel çeşitliği iki dillilik olgusunu yaygın olarak karşımıza çıkarmaktadır. Özellikle ülkenin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde ana dili Türkçe olmayan ve okul çağından itibaren Türkçe öğrenmeye başlayan çok sayıda iki dilli çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklar, kendi dillerinde eğitim alamadıkları için okula başladıklarında bazı sorunlarla karşılaşmakta, duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etme olanağı bulamamaktadırlar. Çocukların hiç bilmedikleri ya da yetersiz düzeyde bildikleri Türkçe ile kendilerini ifade etmeye çalıştıkları görülmektedir (Gözüküçük, 2015). Özellikle ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların ilkökula başladıklarında karşılaştıkları sorunlar, onların eğitim hayatlarını etkilemektedir. Sarı (2001b) çalışmasında iki dilli çocukların cümle çözümlene yöntemi ile okuma yazma öğrenirken cümle, kelime, hece ve sesleri öğrenme aşamalarında ana dili Türkçe olan çocuklara göre daha fazla sorun yaşadıkları ve bu sorunları daha uzun sürede aşabildikleri tespit edilmiştir. Aydın (2013) da ana dili Türkçe olmayan çocukların ana dili Türkçe olan akranlarına göre bir fırsat eşitsizliği ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedir. Çünkü çocukların Türkçe konuşulan diğer yörelerdeki yaşlıları, artık bilgiyi öğrenme ve uygulama aşamasına geçtikleri halde, ana dili Türkçe olmayan çocuklar yalnızca Türkçe konuşabilme yeteneğini bir derece elde etmiş olmaktadır. Bu nedenle bu durum, sonraki öğrenim aşamalarında, onların başarısını olumsuz etkilemektedir. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar iki dilli çocukların yaşadıkları başka sorunları da ortaya koymaktadır. Çocukların öğretmenle yaşadığı iletişimsizlik (Tulu, 2009), öğretmenin resmi dili öğretmek için harcadığı zaman, çocuğun sınıf arkadaşlarıyla dil farklılığından kaynaklı iletişim kuramaması veya ana dilinde yetkinlik kazanmadığı için ikinci bir dilin öğrenilmesinin güçleşmesi (Uzun & Bütün, 2016) gibi sorunlar ana dilinin eğitim dilinden farklı olduğu bölgelerde yaşayan çocukların karşılaştıkları bazı sorunlardır. Ayrıca Türkçe bilmeyen anne babaların da olması sebebiyle çocukların Türkçe öğretimine çoğunlukla ailede değil de eğitim kurumlarında başlanması çocuğun akademik başarısını olumsuz etkilediği gibi, veli öğretmen iletişimini de zorlaştırmaktadır.

Çocuğun eğitim hayatında başarılı olabilmesi, ileriki yaşamı ve akademik başarısı için oldukça önemlidir. Çocuğun bu eğitim sürecine hazırbulunuşluğunun yüksek olarak başlaması eğitimden en üst düzeyde verim almasını sağlar (Kırca, 2006). Bu nedenle çocuğun okula başlarken sahip olduğu hazırbulunuşluk, çocuğun öğrenmesini, beceri gelişimini, akademik becerilerini ve tüm gelişim alanlarını da etkilemektedir (Koşan, 2015). Bu bağlamda, çocuklar okula başladıklarında dil yetkinliği ve iletişim becerilerine ait hazırbulunuşluk düzeyleri onların öğrenmelerini etkileyecektir. Fakat ülkemizde ana dili Türkçe olmayan bir ailede ve çevrede yaşayan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna başladıklarında sahip oldukları Türkçe hazırbulunuşluk düzeyleri zayıf olabilmektedir. Çocuk okula başladığında yeterli düzeyde hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmadığında tüm gelişim alanlarının olumsuz etkilendiği görülmektedir (Arnold, 2004). Nitekim ülkemizde yapılan araştırmalar, dil farklılığından kaynaklı hazırbulunuşluk düzeylerinin zayıflığının çocukların eğitim hayatlarını etkilediğini göstermektedir (Coşkun, Derince & Uçarlar, 2010; Koşan, 2015). Yurt dışında yapılan araştırmalarda da ülkemizle benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Neuman ve Dickinson (2018) Amerika'daki tek dilli ve iki dilli çocukların okuryazar olma konusunda aldıkları puanlar karşılaştırıldığında sadece İngilizce konuşan çocukların daha başarılı oldukları görülmektedir. Rolffs (2009) Almanya'da göçmen çocuklara yönelik yaptığı araştırmada, göçmen çocukların okul başarılarının Alman çocuklara kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Ana dili eğitim dilinden farklı olan çocuklar evde çoğunlukla kendi dillerini konuşmakta, sosyal hayatlarında başkalarıyla iletişim kurarken de kendi ana dillerini kullanmaktadırlar. Araştırmada kontrol edilmeyen değişkenler olarak ana dili Türkçe olmayan çocukların ebeveynlerinin önemli bir oranının Türkçe bilmedikleri, evde Türkçe konuşmadıkları belirlenmiştir. Evde Türkçe konuşan kişilerin sayısı azken, evde Türkçe kitap, gazete gibi materyallerinde yeterli olmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar (Koç, Taylan & Bekman, 2002; Rolffs, 2009; Koşan, 2015) erken çocuktan itibaren çocukların ebeveynleri ile evde Türkçe konuşması, evde Türkçe konuşan kişilerin olması, evde Türkçe kitap, dergi gibi materyallerin bulunmasının çocuğun dil gelişimini olumlu etkilediği görülmektedir. Nitekim Tulu (2009) çalışmasında, anne-babanın öğrenim düzeyinin çocukların dil gelişim düzeyleri arasında farklılığa neden olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca anne-babanın öğrenim düzeyi düştükçe, çocuğun dil hâkimiyetinin azaldığı belirtilmektedir. Hirsh-Pasek, Adamson, Bakeman, Owen, Golinkoff, Pace and Suma (2015)'nin yaptığı araştırmada çevre ile iletişimin çocuk açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmada bebeklerin çevre olanaklarının iyi düzeyde olmamasından dolayı, dil gelişiminde gerilikler yaşayabildikleri ve tersi durumda, çocuğa gösterilen ilgi ve doğru destek sürecinin, çocuğun daha erken yaşlarda konuşma becerileri geliştirmesine fırsat tanıdığı belirlenmiştir. Bu sebeple, ilk aylardan itibaren çocuklarla uygun şekilde ve yeterli düzeyde iletişime geçip çocuğun dil gelişimine katkı sağlanması önemlidir. Ana dili Türkçe olmayan çocukların daha çok kırsalda yaşayan çocuklar olması, ebeveynlerin evde, ev dışındaki çevrede Türkçeden farklı

bir dilde konuşmaları sonucunda çocuğun Türkçeyi kullanabilme kabiliyetini olumsuz etkilemektedir. Bu da ana dili Türkçe olmayan çocukların okula başladıklarında dil farklılığından dolayı bazı sorunlarla karşılaşmalarına yol açmaktadır.

Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği bu çalışmada, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Sesbilgisel Farkındalık alt testindeki tüm boyutlarında (Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme, Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme, Sözcüklerin Başlangıç Seslerini Fark Etme (Verilen Sözcüğün Başlangıç Sesini Bulma, Uyarıcı Sesle Başlayan Sözcük Üretme ve Aynı Sesle Başlayan Sözcük Üretme), Hece ve Sesleri Atma ve Sesleri Birleştirme) ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ana dili Türkçe olmayan çocukların aynı sesle başlayan sözcük üretmede oldukça zorlandıkları görülmüştür. Çünkü bu süreçte çocukların hem sözcüğü anlamaları hem de sözcüğün hangi sesle başladığını bulmaları hem de buldukları bu sesle başlayan başka bir sözcük üretmeleri gerekmektedir. Yapılan araştırmalar özellikle okul öncesi dönemde iki dilli çocukların, her iki dile de aynı düzeyde hâkim olabilmeleri için aileleri tarafından desteklenmesi ve bir yandan da okul öncesi eğitim kurumlarında bu çocuklara yönelik dil eğitimi uygulamalarının sistemli olarak geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Çabuk vd., 2018). Benzer bir durum, Almanya'da yaşayan Türk çocukları için de geçerli olmaktadır. Çocuklar ana dillerini aile ortamında öğrendikten sonra okulda eğitim dili olan Almancayı öğrenmeye başlamakta ancak ana dillerini sadece buldukları çevrede ve ev ortamında kullandıkları için de ana dillerini bile tam anlamıyla öğrenememektedirler. Çocuklar ana dilleri dışında Almanca eğitim aldıkları için, okula ilk başladıkları dönemde Almanca ile tanışmakta, bu da doğal olarak çocukların hem ana dillerinde hem de Almanca dil becerilerinde yetersiz olmalarına yol açmaktadır (Şimşek Bekir, 2004). Devci'nin (2010) çalışması da bu sonuçları desteklemektedir. Çalışmada Danimarka'da ilköğretime devam eden Türk çocuklarının derslerinin Danca ve İngilizce olması nedeniyle zorlandıkları aileleri tarafından dile getirilmiştir.

Türkçe dışındaki dillerde, sesbilgisel farkındalık becerilerine yoğunlaşan araştırmalar seksenli yılların sonlarına dayanmaktadır. Bee ve Boyd (2009) 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 sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi gerek gelecekteki okuma performansı hakkında önbilgi verebilmesi, gerekse okuma becerileri açısından risk altında olan grupların belirlenebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Turan & Gül, 2008).

Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme alt boyutu sonuçları her ne kadar ana dili Türkçe olan çocukların lehine olsa da alt testteki bazı maddelerin birbirine benzerliği, her iki

ana dil 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 ana dil grubundaki çocuklar tarafından da o maddeyi doğru cevaplama oranı diğer maddelere nazaran daha yüksek olmuştur. Çocuklardaki sesbilgisel farkındalığı, çocukların günlük hayattaki sözcüklere aşinalığı, günlük hayatta kullanma sıklığı gibi etkenler, ölçekteki maddelerin doğru cevaplanmasını etkilemektedir.

Sesbilgisel Farkındalık alt testinin, Hece ve Sesleri Atma alt boyutunun uygulamasında, çocuklar alt testteki hece ve sesleri atarken kalan kök, eğer çocuklar açısından anlamlıysa, çocukların maddeleri doğru cevaplama oranı da artmaktadır. Örneğin çocuklara; alt testteki “evsiz” kelimesindeki “-siz” demezsek geriye ne kalır diye sorduğumuzda çocuklar 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 olması, bu maddelerin doğru cevaplanmasında etkili olmuş olabilir. Mesela çocuklara “omuz” maddesindeki “-muz” demezsek geriye ne kalır diye sorduğumuzda, çocuklar “o” demekte zorlanmışlardır. Bu durum ana dili Türkçe olan çocuklar için de geçerli olmuştur. Fakat genel ortalamada ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Hece ve Sesleri Atma ile Sesleri Birleştirme alt boyutlarında ana dili Türkçe olmayan çocukların hece atma, birleştirme gibi becerilerde diğerlerine kıyasla daha fazla zorlandıkları belirlenmiştir. Yapılan çalışmaya göre; iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre dilin bileşenleri, içerik gibi etkilerden dolayı hecelerden sözcük üretimine geçişte gecikmeler olduğu görülmektedir (Burns vd., 2007). Bu etkenlerden dolayı, tek dilli çocukların 17. ayda ünlü ve ünsüzlerden oluşan heceleri birleştirerek yeni sözcük oluşturduğu görülürken, (örn: b/bih- d/dih/) iki dilli çocukların ses birimlerini birleştirerek yeni sözcükler oluşturması 20. aydan sonra görülmektedir.

Sesleri Birleştirme alt boyutundaki 4. ve 5. maddeleri “a/r/ı” ve “k/ı/ş” sözcükleri için söylenen sesleri birleştirme işlevinde, her iki grup çocukların önemli bir kısmı doğru cevap vermiştir. Alt boyuttaki maddeler incelendiğinde, çocukların üç ses biriminden oluşan sözcükleri birleştirmede daha başarılı oldukları görülmektedir. Uygulamada “a/r/ı” ve “k/ı/ş” sözcüklerinin sesleri söylendiğinde, çocukların “arı” ve “kış” sözcüklerini rahatlıkla söyledikleri görülmüştür. Çocukların kelime hazineleri, hazırbulunmuşluk düzeyleri ve anlam dünyalarının zenginliği çocukların sesleri başarılı bir şekilde birleştirmelerinde etkili olmuş olabilir.

Gözüküçük’ün (2015) ana dili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları incelediği doktora çalışması bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Sesleri birleştirmede öğretmenlerin %29’u çocukların seslerden oluşan kelimeleri anlamlandıramadıkları için sesleri birleştirmede zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler,

çocuklar sesleri birleştirmede seslerden oluşan kelimeyi anlamadıkları için zorlandıklarını ve kelimenin anlamını bilemedikleri için de okumalarının zor olduklarını belirtmişlerdir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı alt testinde Türkçe hazırbulunuşluk düzeyinden kaynaklı ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Çocuklara alt testteki maddelerden “b” harfinin büyüğünü ya da “T” harfinin küçüğünü göster denildiğinde ana dili Türkçe olan çocukların bu soruyu çoğunlukla doğru cevaplarken, ana dili Türkçe olmayan çocukların Türkçe bilgisine yönelik doğru cevap oranının düşük olduğu gözlenmiştir. Çocuk Türkçe dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) tam olarak kazanamadığında, dili kullanma kapasitesi de zayıf kalabilmektedir. Aydın'ın (2013) Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının okullarda Türkçe eğitimi alamadıkları için Türkçeye tam anlamıyla hâkim olmadıklarını gözlemlediği araştırması, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Güneş'e göre (2007), yazının işlevlerinin farkına varma, yazıyı oluşturan birimleri, yani metin, cümle, kelime, harfi tanıma ve bunların işlevini öğrenme, yazının yönü gibi konulara duyarlı olması demektir. Erken okuryazarlık becerileri bebeklik döneminde ortaya çıkmaya başlamakta, 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, ileriki dönemde okuma ve yazma açısından güçlüklerle karşılaşabilmesi muhtemeldir (Ayaz, 2015; Trawick-Smith, 2010). Çocukların ev ortamında yazı farkındalığını deneyimlemesi ve böylelikle hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması, çocukların akademik hayatlarında belirleyici bir etken olabilmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların sözcüklerin yapısına karşı duyarlı olması ve sözcüklere aşinalık göstermesi onların ilkokula başladığında okuma-yazmaya geçmede kolaylık sağlamaktadır (Topbaş, 2005).

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Öyküyü Anlama alt testinde ana dili Türkçe olan çocukların dinlediğini anlama konusunda ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre daha başarılıdır. Öyküyü anlama alt testi, çocuğun sözcük bilgisini ve dinlediğini anlama becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Karaman, 2013). Fakat ana dili Türkçe olmayan çocuklar açısından ölçek amacına hizmet etmeyebilir. Çünkü Türkçe ile ilk defa karşılaşan çocukların Türkçe olan bir ölçekle erken okuryazarlık becerilerinin ölçülmeye çalışılması ana dili Türkçe olmayan çocuklar açısından dezavantaj oluşturabilir. Öyküyü anlama alt testindeki “Küçük Ayak İzleri” adlı öyküyü okuduktan sonra ana dili Türkçe olmayan çocuklara yöneltilen sorular genellikle cevapsız kalmıştır. Uygulama esnasında dinlediğini anlamama, kendini ifade edememe gibi nedenler ana dili Türkçe olmayan çocukların karşılaştıkları güçlüklerdir. Sarı (2001a & 2001b) ana dili Türkçe olmayan çocukların karşılaştıkları sorunların; söyleneni anlayamama ve ifade etme güçlüğü olduğu tespitinde bulunmuştur. Yaşanan dil farklılığından dolayı dinlediğini anlamakta

zorluk yaşayan çocukların bu zorluğu yaşamalarının nedenleri arasında çocukların okuldan önce Türkçe dil becerilerini tam kazanamamış olması etkili olabilir. Çocukların dil farklılığından dolayı dinlediğini anlamakta zorlanması, ilk okuma yazmaya hazırlık sürecindeki faaliyetlerinin yapılmasını zorlaştırmaktadır (Deveci, 2010; Gözüküçük, 2015). Yılmaz ve Şekerci (2016) yaptıkları çalışmada ana dili Türkçe olmayan çocukların “okuduğunu ya da dinlediğini anlamama”, “sorulan sorulara cevap verememe”, “kendini ifade edememe” gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Görselleri Eşleştirme alt testinde ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre örüntüleri eşleştirmede daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu durum, ana dili Türkçe olmayan çocukların Türkçedeki dil bileşenlerine (harf, rakam, yazı) yeterince hâkim ve aşına olamadıklarını ve çocuğun eğitim diline yabancı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Rezzagil & Akman, 2014). Ana dili Türkçe olan çocukların, Türkçeyi konuşma becerisinin yanında harf ve rakam bilgisinin de ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre daha fazla geliştiği söylenebilir. Çünkü ana dili Türkçe olan çocuklar küçük yaştan itibaren Türkçe konuşmakta, harf ve rakam bilgisini aileden, çevreden ve ekran gruplarından öğrenerek büyümektedirler (Coşkun, Derince & Uçarlar, 2010). Bunun sonucunda da ana dili Türkçe olan çocukların görselleri ayırt etme yeterliliklerinin, ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Teale ve Sulzby (1986) erken çocukluk döneminden itibaren okuryazarlık becerilerinin kazanılmaya başlandığını, sözel dil becerileri (dinleme ve konuşma) ile yazılı dil becerileri (okuma ve yazma) arasında karşılıklı bağlantılar olduğunu ve bu becerilerin eş zamanlı ve birbiriyle ilişkili olarak geliştiğini ve zihinsel gelişiminin okuryazarlık gelişiminde önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Erken çocukluktaki okuryazarlık gelişiminde işlevsel okuryazarlık (Ör. Restoranda menüden yemek sipariş etmek) okuryazarlığın diğer türleri (Ör. Harfler, kelimeler, cümleler) kadar önemlidir. Bu bağlamda çocuk ailesinde kendi dilinde konuşup, dil yeterliliğini kazandıktan sonra okula başladığında ortalama bir dil aşinalığını (harf, rakam, yazı) kazanmış olabilmektedir. Fakat bu durum ana dili Türkçe olmayan çocuklar için tersi bir etki yaratmaktadır. Çünkü ana dili Türkçe olan çocuklar okula başladığında sahip oldukları bu avantaja, ana dili Türkçe olmayan çocuklar sahip olamamaktadır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme alt testinde, ana dili Türkçe olan çocuklar ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre daha başarılıdırlar. Fakat bu alt teste ana dili Türkçe olan çocuklarla ana dili Türkçe olmayan çocuklar arasındaki başarı puanları arasında fark düşüktür. Bu farkın düşük olmasının sebeplerinden biri, alt testteki bazı maddelerin çocukların psiko-motor becerilerini ölçmeye yönelik olmasından kaynaklı olabilir. 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).

Sonuç olarak bu araştırmada ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre ölçme aracındaki tüm alt testler ve tüm alt boyutlardan daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Yani alt testlerin ve alt boyutların tamamında ana dili Türkçe olan çocukların ana dili Türkçe olmayan çocuklara göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar aynı zamanda daha önce yapılmış ilgili çalışmaların sonuçlarını da desteklemektedir (Jisa & Akıncı, 2001; Koşan, 2015; Leseman, 2010; Sarı, 2001a; Yağmur, 2007).

Ana dili Türkçe olmayan çocukların, yaşları gereği iki dili de yeterli düzeyde konuşamaları ve bununla birlikte okul öncesi eğitim kurumlarında desteklenmemeleri durumunda, düşünme yeteneklerinin ve bilişsel gelişimlerinin de olumsuz etkilenmesine ve ileriki yıllarda okuma yazma başta olmak üzere birçok alanda akademik olarak sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Çabuk vd., 2018; Ergül vd., 2014). Bu bağlamda ana dili Türkçe olmayan çocukların erken çocukluktan itibaren erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi çocuğun sonraki yaşamını olumlu etkileyecektir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler yapılabilir.

- Okul öncesi eğitim programları ana dili Türkçe olmayan çocukların dil gelişimlerini de destekleyecek şekilde düzenlenmelidir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının özellikle ana dili Türkçe olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek amacıyla iki dillilikle ilgili farklı ölçme araçları geliştirilmelidir.
- Öğretmenler ana dili Türkçe olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirecek çalışmalar yapmalı, etkinlikler ana dili Türkçe olmayan çocukların anlayabileceği basit yönergelerle ve görsellerle desteklenmelidir.
- Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için ülkemizde okul öncesi eğitimin öncelikli zorunlu hale getirilmesi gerekmektedir. Van ilinin öncelikle okul öncesi eğitimi için zorunlu iller kapsamında olması özellikle önemlidir.
- Ana dili Türkçe olmayan çocuklara yönelik farklı ülkelerde (Fransa, Kanada, Belçika, ABD, Almanya) uygulanan eğitim modellerinden yararlanılarak, üniversitelerde okul öncesi dönemden itibaren erken okuryazarlık becerileri ile ilgili daha fazla araştırma yapılmalı, bu konuda çalışacak araştırmacılar özendirilip desteklenmelidir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya eşit oranda katkı sunduğunu beyan ederim. Makalenin yazarı olarak, bu makalede bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (5. Baskı). Türk Dil Yayınları.
- Altunkaynak, Ş.Ö. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi* (Tez no. 363228) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Arnold, C. (2004). Positioning ECCD in the 21st century coordinators' notebook: An international resource for early childhood development. Istanbul: *Consultative Group's Annual Consultation*.
- Ayaz, Ö.C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği* (Tez no. 395906) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aydın, İ.S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *For The Turkish Studies - International Periodical Languages*, 8(9), 657-670.
- Baker, C. (2011). *İki dilli eğitim* (1.Baskı). Heyamola Yayınları.
- Balçı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 77-89.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Bekir, H. (2017). İki dilli çocuklarda erken okuryazarlık. F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık* (4. baskı, s. 187-214). Hedef Yayıncılık.
- Biçer, N., & Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye Dergisi*, 24(100), 345-353.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). *Zihnin araçları-erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (Çev. G.Haktanır). Anı Yayıncılık.
- Burke, M.D., Hagan, B.S., Kwok, O., & Parker, R. (2009). Predictive validity of early literacy indicators from the middle of kindergarten to second grade. *The Journal of Special Education*, 42(4), 209-226.
- Burns, T.C., Yoshida, K.A., Hill, K., & Werker, J.F. (2007). The Development of phonetic representation in bilingual and monolingual infants. *Applied Psycholinguistic*, 28(3), 455-474.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (27.Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Cassel, R.V. (2011). *Home literacy factors affecting emergent literacy skills*. https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=cps_stuetd/. /adresinden 20 Nisan 2020 tarihinde alındı.
- Coşkun, V., Derince, Ş., & Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası-Türkiye de eğitimde ana dilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri* (1.Baskı). Disa Yayınları.
- Cunningham, A.E., Zibulsky, J., & Callaghan, M.D. (2009). Starting Small: Building pre-school teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22, 487-510.

- Çabuk, B., Er, B., Karageyik, S., & Tokgöz, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki iki dilli olan ve olmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili öğretmen algılarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 12-43.
- Deveci, A. (2010). *Danimarka'da (Odense'de) yaşayan Türklerin ilköğretimde yaşadıkları eğitimsel ve yönetsel sorunlar* (Tez no. 265922) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dickinson, D., McCabe, A., & Essex, M. (2006). A window of opportunity we must open to all: The case for preschool with high-quality support for language and literacy. *Handbook of Early Literacy Research*, 2, 11-28.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A.D., & Kudret, Z.B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472. doi: 10.17051/ilo.2014.71858.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (3. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (Third Edition). SAGE Publications Ltd.
- Gök, N.F. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* (Tez no. 333426) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gözüküçük, M. (2015). *Ana dili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez no. 406997) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Green, S.B., & Salkind, N.J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: analyzing and understanding data* (4th Edition). Pearson Prentice- Hall.
- Gülyüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları* (7. Baskı). Pegem A Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma* (1. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Güvendir, E., & Yıldız, I.G. (2014). *Dil edinimi* (1.Baskı). Anı Yayıncılık.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L.B., Bakeman, R., Owen, M.T., Golinkoff, R.M., Pace, A., & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low income children's language success. *Psychological Science*, 26(7), 1071-1083.
- 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* (14).
- Kan, M.O., & Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi ve okul öncesi dil ve oyun eğitimi* (1.Baskı). E Yazı Yayınları.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Tez no. 336090) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karaman, G., & Güngör Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080>.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kırca, A. (2006). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazırlanışlarına etkisinin incelenmesi* (Tez no. 229429) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Koç, A., Taylan E.E., & Bekman, S. (2002). Altı yaşındaki çocuklara yönelik bir müdahale programının etkisi: Bir yaz okulu modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 48-60.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* (Tez no. 394842) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Leseman, P.P.M. (2010). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. ISSN:0143-4632, 1747-7557.
- Lindberg, I. (2011). Çok dilli Eğitim: İsveç'ten Bir Perspektif. M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök(der.), *Çok Kültürlü Toplumlarda Eğitim: Türkiye ve İsveç'ten Örnekler*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Meibauer, B.K. (2019). *Erken okur-yazarlık 0-3 yaş arası çocukları* (2.Baskı). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40(5), 665-681.
- Neuman, S.B., & Dickinson, D.K. (2018). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı*. (G.Akoğlu ve C. Ergül Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Özer, H. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez no. 330162) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pınarcık, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ana dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi (Konya örneği)* (Tez no. 161805) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ravid, R. (2011). *Practical statistics for educators* (Fourth Edition). Rowman & Littlefield Publishers.
- Rezzagil, M., & Akman, B. (2014). 5-8 yaş iki dilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerinin sesbilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 317-356.
- Rolfss, S. (2009, 23-24 Mayıs). Ana dilin soyut dil edinimi bakımından önemi. *Göçmenlerin Ana Dili Sorunu ve Çözüm Önerileri Sempozyumu Sunumları ve Konuşmaları*. Duisburg-Essen, Almanya.
- Sarı, M. (2001a). İlköğretim ikinci kademedeki (6-8. sınıf) iki dilli öğrencilerin özelliklerinin sesbilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 5-15.
- Sarı, M. (2001b). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. (Tez no. 107433) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sarıkaya, E., & Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 31-61.
- Saussure, F.D. (2001). *Genel dil bilim dersleri* (1. Baskı). TDK Yayınları.
- Seçer, F. (2015). *Tek dil ve iki dille büyüyen çocukların sosyal gelişimleri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma* (Tez no. 427302) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Spira, 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.
- Şimşek Bekir, H. (2004). *Almanya'da okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi*. (Tez no. 190381) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Teale, W.H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. *Emergent literacy: [https://www.academia.edu/29850761/Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers](https://www.academia.edu/29850761/Emergent_Literacy_as_a_Perspective_for_Examining_How_Young_Children_Become_Writers_and_Readers)*. 15.04.2020 tarihinde alındı.
- 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*, 18, 14-27.
- Temel, Z.F., Bekir, H., & Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi* (4.Baskı). Vize Yayıncılık.
- Topbaş, S. (2005). *Dil ve kavram gelişimi* (6. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Trawick-Smith, J. (2010). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (B. Akman, Çev Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi* (Tez no. 235007) [Yüksek lisans tez, Selçuk Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Turan, F., & Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 265- 284.
- Utchell, L.A., Schmitt, A.J., Mccallum, E., Mcgoey, K.E., & Piselli, K. (2016). Ability of Early Literacy Measures to Predict Future State Assessment Performance, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(6),511 –523.
- Uzun, E.M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72 – 83.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy, *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Yağmur, K. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 135, 60-76.
- Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okulöncesi eğitim programlarının etkisi* (Tez no. 211665) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yazıcı, Z., & İltar, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.
- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkökul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 4(1), 47-63.

Extended Abstract

Language is the most powerful communication tool by which people express themselves, their feelings and thoughts. They use it, to develop thoughts and transfer cultural knowledge to next generation and to communicate with people around them. Language, which is important for human beings, completes a significant part of its development in early years. Therefore, it is important to support the child's language skills in preschool years. Early literacy learning skills have an important role in supporting and developing the child's language skills in early years. Early literacy skills involve all the knowledge, skills and attitudes that children acquire about both reading and writing before they start in school. These skills generally include verbal language, phonological awareness, writing awareness, alphabet and letter knowledge,

vocabulary knowledge and writing skills (Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004). Every individual in any society has, at least, one language. But the language that is the most valuable for every person is his/her native language. Because native language is the one that individual experiences and learns from the birth (Biçer & Alan, 2018). Children learn the official language of their country even if their native language is different from the official language. In our country, as in most countries, there are children whose native language is different from the language of instruction. They may face some problems when they started in the school. This study aims to evaluate the Turkish early literacy skills of 48-72 month-old children with and without Turkish as a native language. This study aimed to determine whether there is a significant difference between the phonological awareness, print awareness, story comprehension, matching images and pre-writing skills of children whose native language is Turkish and not.

The participants are 80 preschool children aged 48-72 months in seven nurseries in the city of Van. 40 children's native language is Turkish, and the native language of the other 40 children is not Turkish. In the research, "Early Literacy Skills Assessment Tool" developed by Karaman (2013) was used as data collection tool. This evaluation tool consists of phonological awareness, print awareness, story comprehension, matching images and pre-writing skills. These subtests include "Phonological Awareness Skills" consisting of five factors and 53 items; "Print Awareness" consisting of one factor and 16 items; each consisting of a single factor and nine items; It consists of "Story Comprehension", "Matching Images" and "Pre-Writing Skills".

In this study, the t-test, which is a parametric test for independent samples, was used, and in cases where the t-test did not meet the independent sample, the non-parametric technique Mann-Whitney U Test was performed. It seems that there is a statistically significant difference between the Mann-Whitney U Test total scores of all subtest scores in the phonetic awareness skills sub-dimension ($p < .05$) in favor of children whose native language is Turkish. Considering the rank averages of the Mann-Whitney U Test of the subtests, it appears to be a significant difference between the children whose native language is Turkish and the children whose native language is not Turkish are in the sub-dimensions of Matching Words Starting with the Same Sound, Finding the Starting Sound of the Given Word, Making Words Starting with the Same Sound, Discarding Syllables and Sounds, and Combining Sounds. It could be said that there is a significant difference ($p < .05$) in the t-test mean averages in Matching Rhyme Words, which is one of the phonetic awareness skills subtests, and Generating Word with Stimulating Sounds sub-dimensions. It is clear that there is a statistically significant difference ($p < .05$) between the t-test mean scores in the Sub-Tests for Print Awareness, Story Comprehension, and Matching Images. When looking at the score averages in the last skill field, Pre-Writing Skills Assessment subtest, it is found that there is a significant change in favor of children whose native language is Turkish ($p < .05$).

As a result, it seems that the scores of the children whose native language is Turkish are higher than the children whose native language is not Turkish in all subtests and dimensions of five tests of Early Literacy Skills Assessment Tool. Therefore, preschool education programs should be arranged to support the language development of children whose native language is not Turkish. It would be beneficial for children whose native language is not Turkish to structure early literacy. Teachers should use simple instructions and visual materials in accordance with the levels of children whose native language is not Turkish while performing these activities. Practitioners and researchers would benefit from other countries which have experienced similar situations.