



Okul Öncesi Eğitimin Anne Dili Farklı Olan Çocukların Okuma Yazma Becerilerine Etkisinin Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre İncelenmesi*

Investigation of the Effect of Preschool Education on the Literacy Skills of Children with Different Mother Tongue According to the Opinions of Classroom Teachers

Nebi ALTUNOVA¹, Hayati AKYOL²

¹Arş. Gör., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, nebialtunova@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5913-560X

²Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, hakyol@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4450-2374

Geliş Tarihi: 17.01.2024

Kabul Tarihi: 06.03.2024

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, anne dili farklı olan çocukların okuma yazma becerilerine okul öncesi eğitimin etkisinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre incelemektir. Çalışmada karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerde Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Eğilimleri Ölçeği (ADİLKÖ) ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Van ili İpekyolu ve Tuşba ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın nicel kısmında 308, nitel kısmında ise 9 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma sonunda sınıf

*Bu çalışma, 21. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda (USOS 2023) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi alan anne dili farklı çocukların okuma yazma becerilerine etkisine ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu yönde olduğu görülmüştür. Yine sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre anne dili farklı olan çocuklar için okul öncesi eğitimin önemli olduğu ve çocukların ilk okuma ve yazma sürecine hazırbulunuşluklarını artırdığı ancak Türkçe öğretiminin belli bir program dahilinde yapılmasının daha uygun olacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle anne dili Türkçe olmayan çocukların ilkokula başlamadan önce temel düzeyde Türkçe öğrenmesi gerektiği bunu sağlamak için özel olarak bir dil öğretim programının oluşturulması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anne dili, hazırbulunuşluk, okul öncesi eğitim, temel düzey, Türkçe öğretimi

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the effect of pre-school education on the literacy skills of children whose mother tongue is different, according to the opinions of classroom teachers. In the study, explanatory sequential design from mixed method research was used. As data collection tools, Scale for Tendency of Teachers towards Effect of Pre-school Education on Learning Process of Initial Literacy for Non-Turkish Students (STTEPL) and a semi-structured interview form were used. The study group of the research consists of classroom teachers working in Ipekyolu and Tuşba districts of Van province. Data were collected from 308 classroom teachers in the quantitative part of the study and 9 classroom teachers in the qualitative part. At the end of the research, it was seen that the tendencies of classroom teachers regarding the effect of different mother tongues on the literacy skills of children with different mother tongues go on preschool education were at a high level. Again, as a result of the interviews with the classroom teachers, it was concluded that preschool education is important for children with different mother tongues and increases their readiness for the first reading and writing process, but it would be more appropriate to teach Turkish within a certain programme. Based on the results obtained, it is suggested that children whose mother tongue is not Turkish should learn Turkish at a basic level before starting primary school and a special language teaching programme should be created to ensure this.

Keywords: Mother language, readiness, pre-school education, basic level, Turkish teaching

GİRİŞ

İletişim, insanlar için hayati öneme sahip bir beceridir. İnsanlar doğduğu ilk günden itibaren duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçlarını bildirmek için çevresiyle iletişim kurmaya başlarlar. Bebekliğin ilk zamanlarından başlayan iletişim süreci zamanla değişim gösterir ve zaman geçtikçe sözlü iletişime doğru bir sürece geçiş yapılır. Çocuklar, belli olgunluğa ulaştığında tıpkı diğer insanlar gibi dil yoluyla iletişim kurmaya başlar. Yakın çevresinde bulunan insanları taklit ederek başlayan bu süreç hızlı bir şekilde ilerler ve çocuk belli bir zaman sonra konuşma yoluyla kendini ifade edecek duruma gelir.

Dil gelişimi, bir dilin gramerini öğrenme, bir dili öğrenilen kurallarla anlayıp anlatabilme, dili doğru ve yerinde kullanabilme sürecidir. Bu süreçte kelime bilgisi, dil bilgisi, anlam bilim, cümle dizimi ve fonoloji gibi alanlarda yetkin olmak esastır. Dil edinim süreci genellikle belli bir sıra takip eden değişim olarak tanımlanabilir (Bochner ve Jones, 2008). Gelişim kuramlarına göre normal gelişim gösteren bireylerde dil edinim süreci belli aşamalarla gelişmektedir. Bu aşamalar belli bir sıra izlemekte olup tüm bireylerde benzer şekilde ilerler. Ancak dil edinim sürecinde bütün beceriler aynı anda gelişmemektedir. Çocuğun dil edinim sürecinde ilk olarak dinleme becerisi etkin olmaktadır (Kavut, 2018; Melanlıoğlu, 2012; Kaya ve Çiftçi, 2020). Çocuğun anne karnından itibaren gelişen ve yaşamın başka dönemlerinde de etkili olan dinleme becerisi, aynı zamanda diğer dil becerilerinin de temelini oluşturmaktadır (Aydın, 2022). Çocuklar ilk olarak yakın çevresini yoğun bir şekilde dinleyerek anne diline ait sesleri, heceleri ve kelimeleri öğrenmeye başlamaktadır. Dinlemeden sonra en erken edinilen dil becerisi olan konuşma, okula başlamadan önce edinilmektedir (Aydın ve Kayman, 2021). Yoğun bir dinleme sürecinin ardından öğrendiklerini sonraki zamanlarda konuşmaya aktarmaya başlamaktadır. Bu şekilde çocuğun sözlü iletişim becerileri günden güne gelişim göstermekte ve çocuklar iletişim aracı olarak içinde yaşadıkları toplumunu dilini etkin biçimde kullanmaya başlamaktadırlar. Nitekim Tunagür, Kardaş ve Kardaş (2021) yaşamın her anında ve evresinde hayati öneme sahip olan bu sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinin ancak iyi bir eğitimle gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Bu eğitim sürecinde verim alabilmenin ilk koşulu çocuklara kendini ifade edebilme olanağı sunan ortamlar yaratmaktır.

Aile içinde genellikle en çok vakit geçirilen kişinin anne olmasından ötürü kullanılan ilk dil daha çok anne dili olarak ifade edilmektedir. Korkmaz (1992) ana dili kavramını kişinin yaşamını sürdürdüğü toplumdan öğrendiği ve bireyi olduğu toplumla iletişim kurduğu dil olarak açıklamaktadır. Ancak dünyadaki tüm çocuklar annelerinden ya da yakın çevresinden sürekli aynı dile maruz kalmamaktadır. Bazen doğumdan itibaren, bazen ailesi dışındaki

çevreyle etkileşim ile birlikte bazen de okula başlamayla beraber bazı çocuklar ikinci bir dile maruz kalmaya başlamaktadır. Bu şekilde anne dili dışında başka bir dile de maruz kalan ve maruz kaldığı ikinci dili de kullanan çocuklara iki dilli çocuklar denilmektedir.

İki dillilik kavramıyla ilgili net bir tanım yapmak günümüzde oldukça zorlaşmıştır. Ana dil ve ikinci dilin edinim düzeyi, zamanı ve sırasına bağlı olarak bazı tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlardan hiçbiri tek başına iki dilliliği ifade etmese de ortak yönlerine bakılarak genel bir tanıma varmak mümkündür (Roseberry ve Hedge, 2006; Butler, 2013; Saydı, 2013; Costa ve Sebastián-Gallés, 2014). Aksan'a göre (2020) iki dillilik bir bireyin değişik şartlar altında ve çeşitli nedenlerle birden fazla dili edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın derecede öğrenmesidir. Yazıcı ve İlter (2008) ise iki dilliliği, çocuğun iletişim kurabildiği her iki dilde de kendisini ifade edebilme becerisine sahip olması olarak tanımlamaktadır. Buradan hareketle en basit haliyle iki dillilik, birden fazla dilde anlama ve anlatma becerilerine sahip olmak ve bu becerileri düzenli olarak kullanabilmek şeklinde ifade edilebilir.

İki dillilik tarihsel olarak yeni bir kavram değildir. Ancak eğitim açısından bakıldığında son elli yıldır üzerinde durulmaya başlanan bir konu olarak ön plana çıktığı görülmektedir (Cummins, 1989; Hakuta ve Garcia, 1989; Castellanos, 1983; Epstein, 1977). İki dillilik ile ilgili alanyazına bakıldığında bu kavram ile ilgili farklı görüşlerin olduğu görülmektedir (Lambeck, 1984). Kaya, Palas ve Can'a (2020) göre iki dillilik kavramının tanımıyla ilgili net bir görüş birliğinin olmadığını söylemek mümkündür. Bu durum iki dillilik olgusunun yeryüzünde bir tek coğrafyada değil de farklı farklı coğrafyalarda farklı şekillerde görülmesinden, iki dillilik olgusunun durağan bir yapıda olmamasından kaynaklanmış olabilir. İki dilli çocukların avantajlı olduğu durumların yanı sıra dezavantajlı olduğu durumlardan da bahsedilmektedir (Pelham ve Abrams, 2014; Antoniou, 2019). Bu kavram eğitim açısından değerlendirilirken daha çok dezavantajlı yönlerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Özellikle ikinci dilin edinme biçimine göre çocukların durumlarının da değiştiği görülmüştür. Çocuk erken yıllardan itibaren iki dile birden maruz kalmışsa eğitim sürecinde daha az zorluk yaşamaktayken ikinci dile ilk kez okulda maruz kalıyorsa daha fazla sorun yaşamaktadır (Cattani, Abbot-Smith, Farag, Krott, Arreckx, Dennis ve Floccia, 2014).

İki dilli çocuklar yakın çevresiyle iletişim içindeyken bazen bir dile ağırlık verip ikinci dilde iletişim kurmayabilmektedirler. Bu durum çoğu zaman çocuk açısından sorun teşkil etmemektedir. Ancak çocuğun büyüyüp okul çağına gelmesiyle çevresi değişmekte ve okulda kullanılan dil çocuk için engel olmaya başlayabilmektedir. Okulda kullanılan resmî dil aile içinde kullanılan anne dilinden farklı bir dil olduğu zaman çocuğun iletişim kurması zor

olmaktadır. Buna ek olarak çocuğun hiç iletişim kurmadığı durumlar da olmaktadır. Eğitim sürecinin sağlıklı ilerlemesi okula başlayan çocukların dili öğrenmesi ve kullanması gerektiğinden okul öncesi eğitime başlayan çocukların bir an önce eğitim dilini doğru biçimde öğrenmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Planlı ve programlı eğitim süreçlerinin başında gelen okul öncesi eğitimi, çocukların temel beceriler edinmesini amaçlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 2019 yılında yayınladığı okul öncesi eğitimi programında okul öncesi eğitiminin amaç ve görevlerini çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak şeklinde sıralamıştır. Okul öncesi eğitim çocukların gelişimi için birçok açıdan önemli olmakla birlikte ilkokula başlamadan önce dil gelişimi konusunda oldukça önemli bir yere sahiptir. Özellikle resmî dili bilmeyen ya da kendini ifade edebilecek düzeyde öğrenememiş çocukların okul öncesi dönemde Türkçeyi öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır. Çocukların Türkçeyi doğru biçimde öğrenmesi sadece okul öncesi dönem için değil sonraki eğitim kademeleri için de oldukça önemlidir.

Ülkemizin çok kültürlü yapısının doğal bir sonucu olan çok dillilik bazı coğrafi bölgelerde daha çok göze çarpmaktadır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde anne dili Zazaca, Arapça ve Kürtçe olan, okul çağından itibaren Türkçe öğrenmeye başlayan çok sayıda iki dilli birey bulunmaktadır (Kesmez, 2015; Sarı, 2001). İki dilli bireyler yaşamlarının ilk dönemlerinde bu durum ile ilgili fazla sorun yaşamazken okul hayatının başlamasıyla bazı sorunlar (Örneğin: öğretmeniyle iletişim kurmada zorluk yaşama, okula uyum sağlayamama, okuma yazmayı geç öğrenme, kendini ifade edememe vb.) yaşamaya başlamaktadırlar (Kızıлтаş ve Kozikoğlu, 2020; Düzen ve Memduhoğlu, 2023). Eğitimin verildiği resmî dili bilmeyen ya da kendini yeteri kadar ifade edemeyen çocuklar ile ilgili yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır.

Okul öncesi dönemdeki öğretmenler ise farklı dil konuşan çocuklarla karşılaşan ilk öğretmenlerdir. Bu nedenle birçok öğretmen iki dillilikten dolayı çocuklarla yeteri kadar iletişim kuramamakta ve sorun yaşamaktadırlar (Kesmez, 2015; Kızıлтаş ve Kozikoğlu, 2020; Düzen ve Memduhoğlu, 2023) Okula başlayan çocuklar her ne kadar eğitim dilini tam bilmeseler de okula düzenli geldikleri takdirde Türkçeyi belli bir ölçüde öğrenebilmektedirler. Ancak okul öncesi dönemde anaokuluna hiç gitmemiş çocuklar direkt olarak ilkokula başladıklarında sınıf öğretmenleri dil problemleri ile karşılaşmaktadırlar. Okul öncesi dönemde

uygulanan eğitim programının iki dilli çocukların dil becerilerini olumlu yönde etkilediğine dair bazı çalışmalar mevcuttur (Çiftçi, 2021; Özpolat ve Sağlam, 2020). Ancak okul öncesi dönemde sadece dinleme ve konuşma alanlarına yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Okuma ve yazma öğretimi ilkokulda başladığı için dil öğrenme ile ilgili eksiklikler ilkokulda daha çok ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle de sınıf öğretmenleri dil ile ilgili problemlerle daha fazla karşılaştıklarını söylemek mümkündür.

Dil öğrenme konusunda okul öncesi dönem olumlu bir etkiye sahiptir. Ancak Türkiye’de okul öncesine katılım hâlâ istenilen düzeyde değildir. İlkokula başlayan çocuklar okuma ve yazma öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların okuma ve yazma ile ilgili verilen eğitimi anlamaları ve hızlı bir şekilde okuma yazmaya geçmeleri ise hazırbulunuşluk durumları ile yakından ilgilidir. Okul öncesi dönemde geliştirilecek erken okuryazarlık becerileri birinci sınıfta okuma ve yazma becerilerini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla ilkokul çocuklarının okuma ve yazmaya ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin okul öncesi eğitimden ne derece etkilendiğini anlamak önem arz etmektedir. Belirtilen öneme binaen sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini incelemek bu çalışmanın amacını oluşturmuştur. Çalışmanın amacına uygun olarak araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Anne dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerini geliştirmek amacıyla okul öncesi eğitim almalarının Türkçe ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?
2. Anne dili Türkçe olmayan öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarının öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisi açısından sınıf öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi ve birinci sınıf okutma yıl sayısına göre değişmekte midir?
3. Sınıf öğretmeni görüşlerine göre okul öncesi eğitim almış olma anne dili farklı olan birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine hazır bulunuşluk düzeylerini etkilemekte midir?
4. Sınıf öğretmeni görüşlerine göre okul öncesi eğitim almış olma anne dili farklı olan birinci sınıf öğrencilerinin konuşma ve dinleme becerilerini etkilemekte midir?
5. Sınıf öğretmeni görüşlerine göre okul öncesi eğitim almış olma anne dili farklı olan birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini etkilemekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Mevcut çalışma, bir karma yöntem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Karma araştırma yöntemleri nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin güçlü yönleri kullanılarak gerçekleştirilen bir araştırma türüdür (Cresswell, 2017; Punch ve Oancea, 2014). Bu çalışmada karma yöntem araştırması türlerinden keşfedici-sıralı desen olarak da bilinen açıklayıcı desen seçilmiştir. Bu araştırma tasarımının esas amacı, çoğunlukla nicel bir yöntemden elde edilen bulguları başka bir yöntem -çoğunlukla nitel bir yöntem- kullanarak açıklamak, yorumlamak veya üzerine inşa ederek araştırma sorusuna ilişkin daha derin iç görüler ve daha kapsamlı bir anlayış sağlamaktır (Teddlie ve Tashakkori, 2009). Açıklayıcı karma yöntem tasarımları, araştırma sorusu nicel verilerin ardındaki "neden" ve "nasıl" konularının daha derinlemesine anlaşılmasını gerektirdiğinden özellikle faydalıdır.

Araştırmanın nicel boyutu

Araştırmanın nicel kısmı tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama araştırmaları benzer özellikler taşıyan insanlardan belli durumlar hakkında anlık veri toplamaya yarayan betimsel araştırmalardır (Baştürk, 2010; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Tarama araştırmaları, belli kriterleri karşılayan bir insan topluluğunun belli durum, olay ve olgulara ilişkin eğilim, algı ve tutumlarını belirlemeye yarayan niceliksel bir araştırma yöntemidir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2015). Bu çalışmada anne dili Türkçe olmayan okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde yaşadıklarını anlayabilmek için sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın nitel boyutu

Araştırmanın nitel kısmında durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir birey, grup, kuruluş, olay veya olgunun derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelenmesini içeren bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem çalışma konusunun ayrıntılı ve bağlamsal bir şekilde anlaşılmasını sağlamayı amaçlayan nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Buradan durum çalışmalarının çok yönlü ve bilgilendirici bir araştırma yaklaşımı olduğu ifade edilebilir. Durum çalışmaları, karmaşık ve bağlama özgü konuların derinlemesine anlaşılması için değerlidir. Genellikle diğer araştırma yöntemleri (anketler veya deneyler gibi) konunun derinliğini ve zenginliğini yakalamak için uygun olmadığında kullanılırlar. Araştırmacılar durum

çalışmalarını gerçek dünyadaki olguları ayrıntılı bir şekilde keşfetmek, tanımlamak ve analiz etmek için kullanırlar.

Örneklem / Araştırma Grubu

Araştırmanın nicel boyutu

Araştırmanın çalışma evreni, Van ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin tümüdür. Evrenin tümüne ulaşmak imkân ve zaman açısından birtakım zorluklar içerdiğinden evren içerisinde örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem belirlenirken de kolay ulaşılabilirlik yönünden İpekyolu, Tuşba ve Edremit İlçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri örnekleme dâhil edilmişlerdir. Bu çalışma için önemli noktalardan birisi çalışmaya dâhil olan sınıf öğretmenlerinin meslek hayatlarında en az bir kez birinci sınıf okutmuş olması şartıdır. Kullanılan veri toplama araçlarında yer alan sorular meslek hayatlarının bir döneminde anne dili farklı olan çocuklara okuma yazma öğretmiş olan sınıf öğretmenlerine yönelik olduğundan veri toplama aracı uygulanmadan önce öğretmenlere “Daha önce hiç anne dili farklı olan çocuklara okuma ve yazma öğrettiniz mi?” sorusu sorulmuştur. Örnekleme dahil edilen sınıf öğretmenlerine ait bazı demografik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklem Grubuna Dâhil Edilen Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Özellikler

| Demografik Özellik | Kategori | Sayı (N) | Yüzde (%) |
|-----------------------------|-------------------|----------|-----------|
| Cinsiyet | Kadın | 176 | 57.1 |
| | Erkek | 132 | 42.9 |
| Yaş | 23 - 27 yaş arası | 50 | 16.2 |
| | 28 - 32 yaş arası | 103 | 33.4 |
| | 33 - 37 yaş arası | 68 | 22.1 |
| | 38 yaş ve üstü | 87 | 28.2 |
| Kıdem | 1 - 5 yıl arası | 89 | 28.9 |
| | 6 - 10 yıl arası | 104 | 33.8 |
| | 11- 15 yıl arası | 45 | 14.6 |
| | 16 yıl ve üstü | 70 | 22.7 |
| Eğitim Düzeyi | Lisans | 254 | 82.5 |
| | Lisansüstü | 54 | 17.5 |
| Birinci Sınıf Okutma Sayısı | Bir kez | 77 | 25.0 |
| | Birden fazla kez | 231 | 75.0 |

Tablo 1’de sunulduğu gibi, katılımcıların 176’sı (%57.1) kadın, 132’si (%42.9) ise erkektir. Katılımcıların yaşları 23-27 yaş aralığı (%16.2), 28-32 yaş aralığı 103 (%33.4), 33-37 yaş aralığı 68 (%22.1) 38 yaş ve üstü 87 (%22.7) şeklindedir. Katılımcıların 89’u (%28.9) 1-5 yıl arası, 104’ü (%33.8) 6-10 yıl arası, 45’i (%14.6) 11-15 yıl arası, 70’i (%22.7) ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. 254 (%82.5) katılımcının eğitim düzeyi lisans iken 54 (%17.5) katılımcı ise lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Çalışmaya katılan 77 (%25.0) sınıf öğretmeni eğitim

meslek hayatlarında bir kez okuma yazma öğretmişken 231 (75.0) sınıf öğretmeni ise birden fazla kez okuma yazma öğretmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu

Araştırmanın çalışma grubu Van ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel örnekleme yöntemlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden tanımlanmış kriterlere veya özelliklere dayanarak derinlemesine çalışma için belirli bireyleri veya durumları seçmek için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir. Kriter örnekleme nitel araştırmalarda değerlidir çünkü araştırmacıların çabalarını araştırma sorularıyla en alakalı belirli durumlara odaklamalarına olanak tanır. Bu hedefe yönelik yaklaşım, toplanan verilerin anlamlı bilgiler sağlamasına ve seçilen olgunun daha derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunmasına yardımcı olur. Ancak araştırmacıların, araştırma bulgularının kesinliğini ve güvenilirliğini korumak için kriterleri ve örnekleme süreçleri konusunda şeffaf olmaları önemlidir. Bu çalışmaya dahil edilecek sınıf öğretmenleri için belirlenen ölçüt “Meslek hayatında en az bir kez anne dili farklı olan çocuklara okuma ve yazma öğretmiş” olmaktır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmış olup, görüşme yapılacak kişiye istediği yerde bırakabileceğine dair bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeler yapılmaya başlandıktan sonra bir yandan da transkripsiyon yapılmış ve veri doygunluğuna ulaşıldığı anda veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Çalışmaya dahil olan katılımcılar SÖ1, SÖ2, SÖ3 şeklinde kodlanarak kimliklerinin anonim kalması sağlanmıştır. Çalışma grubuna dahil edilen sınıf öğretmenlerine ait bazı demografik veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Özellikler

| <i>Katılımcı</i> | <i>Cinsiyet</i> | <i>Yaş</i> | <i>Eğitim Düzeyi</i> | <i>Kıdem (Yıl)</i> |
|------------------|-----------------|------------|----------------------|--------------------|
| SÖ1 | Erkek | 32 | Yüksek Lisans | 8 |
| SÖ2 | Kadın | 27 | Lisans | 3 |
| SÖ3 | Erkek | 40 | Lisans | 18 |
| SÖ4 | Kadın | 30 | Lisans | 7 |
| SÖ5 | Erkek | 27 | Lisans | 3 |
| SÖ6 | Kadın | 32 | Yüksek Lisans | 7 |
| SÖ7 | Kadın | 32 | Yüksek Lisans | 8 |
| SÖ8 | Kadın | 33 | Yüksek Lisans | 10 |
| SÖ9 | Erkek | 27 | Lisans | 3 |

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin 4 erkek, 5 kadın olmak üzere toplam 9 kişiden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaşı 27 ile 40 yaş arasında değişmektedir. Katılımcılardan 5 kişi lisans, 4 kişi ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların kıdemleri 3 ile 18 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin anne dili Türkçe olmayan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre okuma ve yazma sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin algılarını anlamak için “Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerde Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Eğilimleri Ölçeği (ADİLKÖ)” kullanılmıştır.

Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerde Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Eğilimleri Ölçeği (ADİLKÖ)

Susar-Kırmızı, Boztaş, Salgut, Çağ-Adıgüzel ve Koç (2020) tarafından geliştirilen ölçek 39 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. ADİLKÖ 5’li likert tipinde bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,97 olarak hesaplanmıştır. ADİLKÖ’den elde edilen toplam puanın yüksek olması, öğretmenlerin anne dili Türkçe olmayan bölgelerde okul öncesi eğitim alan öğrencilere yönelik olarak eğilimlerinin olumlu olduğunu; düşük olması da anne dili Türkçe olmayan bölgelerde okul öncesi eğitim alan öğrencilere yönelik olarak eğilimlerinin olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler için yapılan güvenirlik analizinde Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,98 olarak hesaplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel kısmında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları esneklik, derinlik ve uyarlanabilirlik avantajları sunan nitel veri toplama araçları olarak tanımlanabilir. Bu araçlar aynı zamanda araştırma sürecinde karmaşık konuları keşfetmeye, zengin veri toplamaya ve katılımcılarla anlamlı ve açık bir şekilde etkileşim kurmaya dayanmaktadır. Bu özelliklerin yanı sıra araştırmaya yapısal anlamda da katkı sağlarlar. Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken nicel verilerin analiz sonucuna bakılmış ve görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme soruları oluşturulduktan sonra uzman görüşüne

başvurulmuştur. Alan uzmanlarından gelen dönütlere göre düzeltmeler yapılmış ve sekiz adet sorunun görüşme formunda yer almasına karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama işlemi için belli bir sistematik izlenmiştir. Veri toplama öncesi etik izin alınmıştır. Etik iznin ardından okullara gitmek için ilgili Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler alınmış ve çalışmanın verileri toplanmıştır. Veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılı birinci dönemde toplanmıştır. Çalışmaya dahil olan katılımcıların belli ölçütleri karşılaması gerektiğinden ölçekler uygulanmadan önce istenen ölçütleri karşılayıp karşılamadıkları sorulmuştur. Meslek hayatında en az bir kez anne dili farklı çocuklara okuma yazma öğretmiş olan sınıf öğretmenlerinden nitel ve nicel veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel veriler SPSS-22 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Analizler yapılmadan önce temel varsayımlara bakılmış ve normallik testleri yapılmıştır. Verilerin normal dağıldığı görüldükten sonra uygun parametrik testler seçilerek analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin anne dili Türkçe olmayan 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine ilişkin eğilimlerini ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan ADİLKÖ aracılığıyla elde edilen puanların aritmetik ortalamalarına ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakılarak; '1-1.79 arasında yer alan değerler çok düşük, '1.80-2.59 arasında yer alan değerler düşük, '2.60-3.39 arasında yer alan değerler, '3.40-4.19 arasında yer alan değerler yüksek ve '4.20-5.00 arasında yer alan değerler ise çok yüksek düzey olacak şekilde yorumlanmıştır. Ölçek puanlarından elde edilen aritmetik ortalamaların cinsiyet, eğitim düzeyi ve 1. sınıf okutma sayısına göre farklılık arz edip etmediğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi, yaş grubu ve kıdem gibi değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Araştırmanın nitel bulguları için betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz, incelenen bir konunun kendi özel bağlamında toplanan verilerin kapsamlı ve ayrıntılı bir özetini ortaya koymak için kullanılan nitel bir analiz türüdür. Toplanan veriler incelenerek tema ve kodlara dönüştürülür ve genel bir çerçevede sunulur. Yapılan betimsel analiz sonucu sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden okul öncesi eğitim almanın faydaları ile okul öncesi eğitim almamış olmanın zararları öne çıkmıştır. Bütün görüşlerin fayda – zarar ekseninde sıralandığı görülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın nitel bulgularında yer alan görüşlerin fayda, zarar ve öneriler olmak üzere üç farklı temada toplandığını söylemek mümkündür.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışma kapsamında 2 adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan nicel olanı geçerlik ve güvenirligi sağlanmış hazır bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach alpha değeri 0,97 olarak hesaplanmış olup bu çalışma için 0.98 şeklinde bulunmuştur. Nitel verilerin toplanma sürecinde de geçerlik ve güvenirlilik tedbirleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken belli aşamalar takip edilmiştir. Literatür taraması yapılarak ve konu uzmanlarına danışılarak soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların amaca uygun olup olmadığını anlamak için formlar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde formun son hali verilmiştir. Görüşme formu oluşturulduktan sonraki süreçte de geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasına azami ölçüde dikkat edilmiştir. Görüşme yapılan kişilerin gönüllü katılması sağlanmıştır. Ses kaydı almak için izin istenmiş ve izin veren katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kaydı yapılmasına izin vermeyen katılımcıların görüşleri ise yazılı olarak alınmıştır. Nitel verilerin analizinde kodlayıcılar arası güvenirliliğe bakılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği formül ile güvenirliliğe bakılmıştır. Bu formüle uygun olarak yapılan işleme göre kodlayıcılar arası benzerlik 0.85 çıkmıştır. Ulaşılan bu benzerlik oranının 0.70 değerinin üzerinde olması nitel analizlerin güvenilir olduğunu göstermiştir.

BULGULAR

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada ADİLKÖ aracılığıyla elde edilen nicel bulgular öncelikle normallik testine tabi tutulmuştur. Normallik testinde ortalama puanlara ait skewness değeri - ,872 kurtosis değeri ise -,135 şeklinde çıkmıştır. Bu değerler -1,50 ile +1,50 arasında yer aldığı için verilerin normal dağıldığını, dolayısıyla da veriler üzerinde parametrik testlerin uygulanabileceğini göstermektedir. Normallik testlerinin ardından gerekli analizler yapıldıktan sonra sunulmuştur. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin anne dili Türkçe olmayan 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine ilişkin eğilimlerini ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan ADİLKÖ aracılığıyla elde edilen puanların aritmetik ortalamaların cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş grubu, kıdem ve 1. sınıf okutma sayısına göre farklılık arz edip etmediğini anlamak için karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçlar ayrı tablolarda sunulmuştur.

Anne dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşlerinin ne düzeyde olduğunu anlamak için ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucu

ortalama değer 3.83 olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu değer anne dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerin eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anne dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi ve 1. sınıf okutma sayısı değişkenlerine göre farklılık arz edip etmediğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Anne Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerde Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Eğilimlerinin Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve 1. Sınıf Okutma Sayısı Değişkenlerine Göre t Testi Sonuçları

| Değişken | | Sayı | \bar{x} | s | sd | t | p |
|-----------------------------|------------------|------|-----------|------|-----|------|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 176 | 3.88 | 1.14 | 306 | 0.92 | 0.358 |
| | Erkek | 132 | 3.77 | 1.00 | | | |
| Eğitim Düzeyi | Lisans | 254 | 3.88 | 1.06 | 306 | 1.54 | 0.125 |
| | Lisansüstü | 54 | 3.63 | 1.16 | | | |
| Birinci Sınıf Okutma Sayısı | Bir Kez | 77 | 3.91 | 1.01 | 306 | 0.67 | 0.504 |
| | Birden Fazla Kez | 231 | 3.81 | 1.11 | | | |

Tablo 3'te bakıldığında sınıf öğretmenlerinin anne dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisine ilişkin eğilimlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi ve 1. sınıf okutma sayısı değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bütün değişkenlerde oluşan p değerleri $p < .05$ anlamlılık değerinin üzerindedir.

Anne dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yaş grubu ve kıdem değişkenlerine göre farklılık arz edip etmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış olup sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Anne Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerde Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Eğilimlerinin Yaş ve Kıdem Değişkenlerine Göre ANOVA Sonuçları

| Betimsel İstatistikler | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|------------------------|--------|---|-----------|---|-----------------|-----|----|-----|---|---|
| Değişken | Aralık | N | \bar{x} | s | Varyans Kaynağı | K.T | sd | K.O | F | p |

| | | | | | | | | | | |
|-------|-------------|-----|------|------|---------------|---------|-----|-------|-------|------|
| Yaş | 23-27 Arası | 50 | 4.04 | 1.08 | Gruplar arası | 8.033 | 3 | 2.678 | 2.314 | .076 |
| | 28-32 Arası | 103 | 3.92 | 1.08 | Gruplar içi | 351.784 | 304 | 1.157 | | |
| | 33-37 Arası | 68 | 3.56 | 1.11 | Toplam | 359.816 | 307 | | | |
| | 38 ve Üstü | 87 | 3.84 | 1.04 | | | | | | |
| Kıdem | 1-5 Arası | 89 | 3.96 | 1.10 | Gruplar arası | 2.053 | 3 | 0.684 | 0.581 | .628 |
| | 6-10 Arası | 104 | 3.79 | 1.08 | Gruplar içi | 357.764 | 304 | 1.177 | | |
| | 11-15 Arası | 45 | 3.74 | 1.06 | Toplam | 359.816 | 307 | | | |
| | 16 ve Üstü | 70 | 3.81 | 1.09 | | | | | | |

Tablo 4'te bakıldığında sınıf öğretmenlerinin anne dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisine ilişkin eğilimlerinin yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bütün değişkenlerde oluşan p değerleri $p < .05$ anlamlılık değerinin üzerindedir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler üzerinde yapılan betimsel analiz sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Çalışmanın nitel kısmında yer alan görüşleri sınıflandırmak ve her görüşe yer vermek için tablolaştırma yoluna gidilmiştir. Çalışmada okul öncesi eğitim almamış anne dili farklı olan öğrencilerin ilkökul sürecinde yaşadığı olumsuzluklar yoğun olarak dile getirilmiştir. Okul öncesi eğitimin anne dili farklı olan çocuklara yararlı olduğu bu eğitimi almamış çocukların ilkökulda çeşitli problemler yaşadığı birçok öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bu doğrultuda belirtilen görüşlerden birbirine yakın olan aynı kodlarla kodlanarak frekansları belirlenmiş ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitim Almamış Çocukların İlkokul Sürecinde Yaşadığı Olumsuzluklara İlişkin Kodların Frekans Dağılımı

| | <i>Kod</i> | <i>Frekans (N)</i> |
|----|------------------------------------|--------------------|
| 1 | Kendini İfade Etmede Zorluk Yaşama | 9 |
| 2 | Okuma Yazmayı Geç Öğrenme | 7 |
| 3 | İletişim Kuramama | 6 |
| 4 | Okula Uyum Sağlamada Zorluk Yaşama | 6 |
| 5 | Türkçeyi Anlama Ama Konuşamama | 6 |
| 6 | Akran Zorbalığı/ Alay Etme | 5 |
| 7 | Dezavantaj Yaşama | 5 |
| 8 | Düşük Kelime Hazinesi | 5 |
| 9 | Hiç Türkçe Bilmeme | 5 |
| 10 | Sosyalleşememe / İçine Kapanma | 5 |
| 11 | Özgüvensizlik | 4 |
| 12 | Cümle Kuramama | 3 |
| 13 | Görseli Anlama Ama Konuşamama | 3 |

| | | |
|----|---|---|
| 14 | Kısa Konuşma | 3 |
| 15 | Dinlemede Sorun Yaşama | 2 |
| 16 | Düşük Akademik Başarı | 2 |
| 17 | Yardıma İhtiyaç Duyma | 2 |
| 18 | Okuma Yazmaya Hazırbulunuşluk Düzeyleri Düşük | 2 |
| 19 | Dersi Anlamakta Zorluk Yaşama | 2 |
| 20 | Çocuklar Evde ve Okulda Yardıma İhtiyaç Duyar | 1 |
| 21 | Düşük Algı | 1 |
| 22 | Erken Sıkılma | 1 |
| 23 | Evde Farklı Dil İle Konuşuyor | 1 |
| 24 | İşaret Diliyle İletişim Kurma | 1 |
| 25 | Kendini İfade Edemediğinde Öfkelenabiliyor | 1 |
| 26 | Okuduğunu Anlayamama | 1 |
| 27 | Oyun ve Etkinliklere Katılmada İsteksizlik | 1 |
| 28 | Öğretmeni Anlamıyorlar | 1 |
| 29 | Türkçe Bilmeyen Öğrenciler Anne Dilinde İletişim Kurmak İstiyor | 1 |
| 30 | Yazı Yazmada Sorun Yaşama | 1 |

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin ilkokulda yaşadıkları olumsuzlukların 30 kod ile kodlandığı görülmektedir. Bu kodların başında en çok frekans (n=9) ile kendini ifade etmede sorun yaşama kodu gelmektedir. Okul öncesi eğitim almamış olmanın neden olduğu diğer olumsuzluklar sıklıklarına göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

Türkçe bilmediği halde okul öncesi eğitimi hiç almamış çocuklar ilkokul sürecinde özellikle de birinci sınıfta Türkçe bilmemekten kaynaklı birçok problem yaşamaktadırlar. Çalışmaya dahil olan katılımcılardan SÖ1 anne dili farklı olan ve okul öncesi eğitim almamış çocukların yaşadığı kendini ifade edememe problemini “*Ana dili farklı olan çocuklar genellikle okula başladığında kendilerini ifade etmekte zorluk yaşamaktadırlar. Bu durum çocukta gerek arkadaşları arasında gerekse öğretmene karşı özgüven eksikliğine sebep olmaktadır. Ancak bu durumdaki çocuklar anaokuluna gittiklerinde gitmeyen ve aynı durumdaki çocuklara göre daha dışa dönük olmaktadır. Kendilerini ifade etme konusunda da daha az zorluk yaşamaktadır. Okuma yazma ve diğer motor beceriler vs etkinliklerde de kendileriyle aynı durumda olup anaokuluna gitmeyen akranlarına göre daha önde olabilmektedir.*” Sözlere ile ifade etmiştir. Bu çocukların Türkçe bilmediği için okuma yazmayı da geç öğrendiğini ifade eden SÖ9 görüşlerini “*...yani okuma yazmayı öğrenemeyebilir. böyle öğrencilerim oldu. 2. Sınıfta, 3. Sınıfta siz hala onlara okuma yazma öğretmeye çalışıyorsunuz açık kapanmadığı için.*” Sözlere ile dile getirmiştir. Bu durumdaki çocukların yaşadığı sorunlardan biri de öğretmeni anlaması ama uygun şekilde cevap verememesidir. İlkokula başlama süreci ile çocukların Türkçe öğrenmeye başladıklarını ancak bazen Türkçeyi anlaşıp konuşamadığını ifade eden SÖ7 konu hakkındaki düşüncelerini “*Görselleri okuyor olsalar bile görseli ifade ederken yeterli kelime bilgileri olmadığı için düzgün cümle kuramayabiliyorlar. Bu da onları görsel hakkında konuşmaktan alıkoymuyor veya tek kelimelik bir cevap verip geçebiliyorlar.*” Sözlere ile açıklamıştır.

Türkçe bilmeden ilkokula başlayan çocukların yaşadıkları başka sorunlar da bulunmaktadır. Türkçe bilmeyen çocukların okula uyum sağlamada ve sosyalleşmede engellerle karşılaştığı bu durumun da özgüvensizlik ve içe kapanmaya yol açtığı görüşlerde belirtilmiştir. Katılımcılardan SÖ8 bu konudaki görüşlerini “*Kendilerini ifade edebilecek düzeye gelmeleri ilkokula başlamadan önce. Sosyal açıdan da gelişmeler. Zaten dil problemlerinden dolayı grup çalışmalarında ya da oyunlarda arka planda kalıyorlar. Bu da okuldan soğumalarına içlerine kapanmalarına sebep oluyor. O yüzden sosyal açıdan gelişmeleri de önemli.*” Şeklinde dile getirerek Türkçe bilmenin önemine vurgu yapmıştır. Türkçeyi zamanında ve düzgün bir şekilde öğrenmeyen çocukların akademik başarılarının düşeceği, bu durumun ileride dezavantaja dönüşebileceği de görüşlerde belirtilmiştir. Konu hakkında fikir beyan eden SÖ3 görüşlerini “*Hiç anaokulu görmemiş ve Türkçe bilmeden okula başlamış öğrencilerin akademik başarısının yüksek olduğunu çok nadiren görürüz.*” Sözleri ile ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlayan çocukların yaşadığı olumsuzluklar bunlarla da sınırlı değildir. Bu çocukların arkadaşları tarafından zorbalığa maruz kaldığı, kendini ifade edemediği için bazen öfkelenildiği, okula gelmek istemediği de karşılaşılan durumlar arasında sayılmıştır.

Okul öncesi eğitimin her açıdan çocuklar için yararlı olduğu bilinen bir gerçektir. Bununla beraber anne dili farklı olan çocuklar için yararları daha da fazla olmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitim almış Türkçe bilmeyen çocukların ilkokul sürecinde daha az zorlandıkları görülmektedir. Okul öncesi eğitimin Türkçe bilmeyen çocuklara sağladığı faydalar yapılan görüşmelerde de sıkça dile getirilmiştir. Görüşmelerde okul öncesi eğitim almış çocukların yaşadığı avantajlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Öncesi Eğitim Almış Çocukların İlkokul Sürecinde Yaşadığı Avantajlara İlişkin Kodların Frekans Dağılımı

| Kod | Frekans (N) |
|--|-------------|
| 1 Okuma Yazmaya Yüksek Hazırbulunuşluk | 9 |
| 2 İlkokula Uyum Sağlama | 6 |
| 3 Motor Beceriler | 6 |
| 4 Kelime Hazinesi Daha Geniş | 5 |
| 5 Dinleme Becerisi Gelişmiş | 4 |
| 6 Özgüveni Yüksek | 3 |
| 7 Türkçeyi Öğrenmiş | 3 |
| 8 Derse Katılım | 2 |
| 9 Dört Temel Beceride İyi | 2 |
| 10 İletişim Becerisi Gelişmiş | 2 |
| 11 Kendini İfade Etme | 2 |
| 12 Konuşma Becerisi Gelişmiş | 2 |

| | | |
|----|-------------------------|---|
| 13 | Öğrenmeye Açıklık | 2 |
| 14 | Telaffuz | 2 |
| 15 | Yönergeleri Anlama | 2 |
| 16 | Cümle Kurabilme | 1 |
| 17 | Dikkat | 1 |
| 18 | Genel Olarak İyi | 1 |
| 19 | Hızlı İlerleme | 1 |
| 20 | Öğretmeni Anlama | 1 |
| 21 | Sosyalleşmede İyi | 1 |
| 22 | Yazma Becerisi Gelişmiş | 1 |

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ilkököl sürecinde yaşadıkları avantajların toplamda 22 farklı kod ile kodlandığı görülmektedir. Bu kodların başında en çok frekans (n=9) ile okuma yazmaya yüksek hazırbulunuşluk kodu gelmektedir. Okul öncesi eğitim almış olmanın sağladığı diğer yararlar sıklıklarına göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

Okul öncesi eğitimin çocuklar için yararı oldukça fazladır. Gün geçtikçe yaygınlaşan okul öncesi eğitimin her çocuk için olduğu anne dili farklı olan çocuklar için önemi büyüktür. İlkokula başlamadan önce Türkçe bilmeyen çocuklar okul öncesi eğitim sayesinde Türkçe öğrenmeye başlamakta ve ilkökölü başladığı zaman dil problemini daha az yaşamaktadır. Yapılan görüşmelerde de okul öncesi eğitimin önemine sıkça atıfta bulunulmuştur. Özellikle okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okuma yazmaya hazırbulunuşluklarının yüksek olduğu tüm katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Konu hakkında fikir bildiren katılımcılardan SÖ3 görüşlerini “*Hazırbulunuşluk anlamında yeterli düzeydedirler. Anaokulu eğitimi almamış öğrencilerimin okuma ve yazmaya hazırbulunuşluk düzeyleri yetersizdir. Okuma yazmaya geçiş sürecinde anasınıfına gitmiş öğrenciler gitmeyenlere göre birkaç adım önde başlıyor diyebilirim.*” şeklinde ifade ederek okul öncesi eğitimin sağladığı yarara değinmiştir. Okuma yazmaya hazırbulunuşluğun okul öncesi eğitim ile nasıl oluştuğuna değinen SÖ7 “*çocuklar okuma ve yazmayı öğrenme konusunda daha istekli olabiliyor, çocuk kitapları ile daha önce tanıştığı için kitapları merak ediyor okumak istiyor bu anlamda okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre okuma ve yazmayı öğrenme konusunda daha güdülenmiş olabiliyor.*” şeklinde konuşarak okul öncesi dönemde yapılan etkinliklerin çocukları okuma yazma sürecine karşı güdülediğine bunun da hazırbulunuşluğu arttırdığına dikkat çekmiştir. Katılımcılardan SÖ4 ise konuyla ilgili görüşlerini “*Bununla beraber okuma yazma sürecine başladıktan sonra okul öncesi eğitim almış çocukların bu süreci daha kısa sürede tamamladığı ve süreç içerisinde okul öncesi eğitimi almamış olan çocuklara göre daha az zorlandıkları görülmüştür.*” sözleri ile okul öncesi eğitim almış öğrenciler ile almamış öğrenciler arasında bir kıyaslama yaparak okul öncesi eğitimin okuma yazma sürecine sağladığı katkıya vurgu yapmıştır.

Okul öncesi eğitimin okuma yazma sürecine sağladığı katkının yanında okula uyumu da kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Katılımcılardan SÖ9 bu konudaki görüşlerini “*okul öncesi eğitim almış çocuklar okul iklimine, okul kültürüne daha uyum sağlıyorlar.*” Sözleriyle dile getirerek okul öncesi eğitimin çocukları okula uyumlarını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Katılımcılardan SÖ5 okul öncesi eğitimin çocukların kelime hazinesine ve alıcı ve ifade edici dil becerilerine sağladığı katkıya değinmiş ve görüşlerini “*Okul öncesi eğitim çocukların kelime hazinesine büyük katkı sağlıyor. Dinleme ve konuşma becerileri, kendilerini ifade etme düzeyleri önemli ölçüde gelişim gösteriyor.*” Sözleriyle desteklemiştir. Bu yararların yanında dikkat, telaffuz, temel dil becerileri vb. birçok alanda okul öncesinin yararlarından bahsedilmiştir. Bu yararları ek olarak anne dili farklı olan çocuklar için kritik bir önem teşkil ettiği özellikle vurgulanmıştır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin anne dili farklı olan çocukların Türkçe dil gelişimleri ile ilgili bazı önerileri de olmuştur. Öğretmenlerin önerileri kodlanarak Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Anne Dili Farklı Olan İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Önerileri

| Kod | Frekans (N) |
|-----|-------------|
| 1 | 9 |
| 2 | 5 |
| 3 | 3 |
| 4 | 2 |
| 5 | 1 |
| 6 | 1 |
| 7 | 1 |
| 8 | 1 |
| 9 | 1 |
| 10 | 1 |
| 11 | 1 |
| 12 | 1 |

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (n=8) Türkçe öğretimi ile ilgili öneriler dile getirdiği görülmektedir. Katılımcıların (n=5) en çok önerdiği ikinci şey ise çocukların evde ve okulda Türkçe konuşmaya teşvik edilmesi ile ilgilidir. Bazı katılımcılar (n=3) aile desteğine vurgu yaparken bazı katılımcılar (n=2) ise televizyon, telefon ve tablet gibi teknolojik araçların Türkçe öğrenmeye yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin anne dili farklı olan birinci sınıflar için dile getirdikleri öneriler daha çok dil probleminin ilkokula başlamadan önce çözülmesi gerektiği yönündedir. Bu konudaki görüşünü kapsamlı bir biçimde dile getiren SÖ7 düşüncelerini “*Bence ilkokula*

başlamadan önce çocuklara okuma ve yazmadan arındırılmış sadece konuşma ve dinleme beceresini geliştirebilecekleri bir hazırlık sınıfı uygulanmalı. Çünkü ana dile hakim olmayan bir çocuğa okuma yazmayı öğretseniz bile sadece harfleri seslendirmiş oluyor tam anlamı ile anlama gerçekleşmiyor tıpkı bizim Arap alfabesini bilip kuranı kerimi okuyabilmemiz ancak okuduğumuzu anlayamamız örneğinde olduğu gibi. Bu anlamda öncelik kesinlikle konuşma, dinleme ve anlama becerileri ile donatılmış bir ilkökul öncesi hazırlık sınıfı olmalı şeklinde düşünmekteyim.” Sözleri ile ifade etmiştir. Benzer doğrultuda görüş bildiren SÖ9 ise görüşlerini “...bunu çocukların birbirine temas ederek, akranlarıyla, öğretmenleriyle okul ortamında bir dil programıyla bu ana dilinin yani eğitim dilini öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum yani Türkçemizi. Diyeceklerim bunlar.” Şeklinde bildirerek Türkçe öğretiminin okul ortamında bir program dahilinde olması gerektiğini savunmuştur.

Anne dili Türkçe olmayan çocukların evde Türkçe konuşmaya teşvik edilmesi öne çıkan başka bir görüştür. Bu sayede çocukların dili daha hızlı öğreneceği birçok katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılardan SÖ3 konu hakkındaki görüşünü “Anne dili Türkçe olmayan çocukların Evde Türkçe'nin de çocuğa öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum . Ayrıca velilerin çocuğun sosyal hayata hazırlanması için yaşıt çocuklarla zaman geçirilmesi için teşvik etmeleri gerektiğini de söyleyebilirim.” Sözleriyle ifade ederek çocuğun evde Türkçe konuşmaya teşvik edilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Türkçe bilmemenin çocukların birçok problem yaşamasına neden olduğunu belirten SÖ8 bu problemleri bir nebze olsun azaltmak için çocuğun Türkçe konuşmaya teşvik edilmesi gerektiğini ifade ederek düşüncelerini “Zaten dil probleminden dolayı grup çalışmalarında ya da oyunlarda arka planda kalıyorlar. Bu da okuldan soğumalarına içlerine kapanmalarına sebep oluyor. O yüzden sosyal açıdan gelişmeleri de önemli. Bol kitap okunmalı ve o kitaplarla ilgili çocuklar konuşmaya teşvik edilmeli diye düşünüyorum.” sözleri ile paylaşmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin yorum ve tartışmalara yer verilmiştir.

Çalışmanın nicel boyutunda ölçekten elde edilen ortalama puanlar üzerinden öğretmenlerin görüşlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucu bulunan 3.83 değeri anne dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu olduğunu göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin anne dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin

öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi ve 1. sınıf okutma sayısı değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum anne dili Türkçe olmayan çocuklara okuma yazma öğreten bütün sınıf öğretmenlerinin aynı görüşte olduğunu ortaya koymuştur. İlgili alan yazını incelendiğinde Düzen ve Memduhoğlu (2023) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler aynı doğrultuda görüş bildirerek okul öncesi eğitimin Türkçe bilmeyen çocuklara dil öğrenme konusunda yarar sağladığını belirtmiştir. Yılmaz ve Şekerci (2016) tarafından yürütülen çalışmada da okul öncesi eğitimin anne dili farklı olan öğrencilere yararlı olduğu ve bu yüzden de öğretmenler tarafından önerildiği görülmüştür. Bu çalışmaların sonuçları elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Çalışmanın nitel bölümünde anne dili farklı olan çocukların ilkökul sürecinde özellikle de okuma yazmayı öğrenme sürecinde yaşadığı problemler detaylı bir biçimde ele alınmıştır. Türkçe bilmeyen çocukların ilkökulda en çok yaşadığı sorunların başında kendini ifade edememe problemi dile getirilmiştir. İletişim kurma noktasında sorun yaşayan bir çocuğun bu durumla ilişkili olarak başka sorunlar da yaşaması muhtemeldir. Gözüküçük ve Kıran (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçe bilmeyen öğrencilerin iletişim sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Şekerci'nin (2016) yürüttüğü çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiş öğrencilerin iletişim kuramamaktan kaynaklı sorunlar yaşadığı ifade edilmiştir. Aynı çalışmada tespit edilen öz güven düşüklüğü, okula uyum sağlama, okuma yazmaya düşük hazırbulunuşluk, akademik başarısızlık, sosyalleşememe gibi sorunlar bu çalışmada da öne çıkmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre çocukların ilkökulda yaşadıkları bazı sorunlar da telaffuz, dikkat, derse katılım gösterememe şeklinde sıralanmıştır. Benzer şekilde Sarı (2002) tarafından yürütülen bir çalışmada da Türkçe bilmeyen öğrencilerin bu sorunları yaşadıkları görülmüştür. Ulaşılan bu sonuçlar alan yazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Çalışmanın nitel bölümünde irdelenen başka bir husus ise okul öncesi eğitim almanın Türkçe bilmeyen çocuklar üzerindeki etkisidir. Yapılan görüşmelerden çıkan sonuçlara göre okul öncesi eğitim almış çocuklar başta okuma yazmaya hazırbulunuşluk (Dikici-Sığırtmaç ve Yılmaz, 2008; Yapıcı ve Ulu, 2010; Dereli, 2012; Yazar ve Köse, 2014) olmak üzere ilkökula uyum sağlama, iletişim, kelime hazinesi, motor beceriler, temel dil becerileri, öz güven, derse katılım, telaffuz, cümle kurabilme, öğretmeni anlama, sosyalleşme gibi konularda diğer çocuklara göre daha iyi durumda olmaktadır (Tantekin-Erden ve Altun, 2014; Uyanık ve Kandır, 2010; Yorgun ve Sak, 2021). Literatürde bu çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer

sonuçlara ulaşmış birçok çalışma mevcuttur. Tantekin-Erden ve Altun (2014) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi eğitimin çocukları büyük oranda ilkokula hazırladığı sonucuna varılmıştır. Yorgun ve Sak'ın (2021) yürüttüğü bir çalışmada okul öncesi eğitimin hem Türkçe bilen hem de bilmeyen çocukları ilkokula hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır. Uyanık ve Kandır (2010) tarafından yürütülen başka bir çalışmada okul öncesi eğitimin çocukları ilkokula hazırladığı ve birçok becerisini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi eğitim almış anne dili farklı olan öğrenciler ilkokula başladıklarında okula gitmemiş öğrencilere göre geniş kelime hazinesine sahip oldukları için cümle kurma ve yönergeleri anlama konusunda daha iyi olmaktadır. Ancak okul öncesi eğitim almamış öğrenciler Türkçe konuşamadıkları için zaman zaman tercüman kullanmak istemektedirler. Gözüküçük ve Kıran (2018) tarafından yürütülen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bu bağlamda kendini ifade etme ihtiyacının öğretmenleri ve çocukları tercüman bulmaya yönlendirdikleri ifade edilebilir.

Çalışmanın nitel bölümünün son kısmında sınıf öğretmenlerinin anne dili Türkçe olmayan çocuklarla ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan tüm öğretmenlerin görüşleri çocukların Türkçeyi okula gelmeden önce ve belli bir dil öğretim programı dahilinde öğrenmesi yönünde olmuştur. Sınıf öğretmenleri tarafında dile getirilen diğer öneriler ise aile desteğinin olması, çocukların evde ve okulda Türkçe konuşmaya teşvik edilmesi, teknolojik araçların kullanılması, kelime hazinesini ve Türkçe konuşmayı sağlayacak etkinliklerin yapılması, sosyal becerilerin geliştirilmesi şeklinde sıralanabilir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular literatür ile uyumludur. Oktay ve Aktan'ın (2000) yürüttüğü bir çalışmanın sonucunda sistematik bir öğretim programıyla dil öğrenen çocukların dil gelişimlerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Dönmezler (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada benzer doğrultuda görüşler öne sürülmüş ve bir program dahilinde bu işin yapılması önerilmiştir.

ÖNERİLER

Yapılan bu çalışma sonuçlarına dayanarak eğitim paydaşlarına birtakım öneriler getirilmiştir.

- Anne dili farklı olan çocuklar için okul öncesinden itibaren planlı ve programlı bir öğretim süreci tasarlanabilir. Böylelikle okula başlamadan önce çocukların Türkçe kelime hazineleri ve algılamaları geliştirilmiş olur.

- Anne dili farklı çocuklar okula başladıklarında okuma yazma sürecinin yanında zengin Türkçe dil etkinliklerine de yer verilebilir. Bu şekilde çocukların Türkçe kelime hazineleri arttırılarak kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri sağlanabilir.
- Okul – veli iş birliği yapılarak çocukların okula uyum sağlaması için birlikte çalışmayı sağlayacak oryantasyon programları düzenlenebilir.
- Okul rehberlik servisi öncülüğünde anne dili farklı olan çocuklara destek olunarak süreci daha kolay atlattmaları sağlanabilir.
- Hizmet öncesi eğitim döneminde öğretmen yetiştirme programlarına anne dili Türkçe olmayan çocuklara okuma ve yazma öğretimi, Türkçe öğretimi ile ilgili dersler konularak öğretmenlerin bu duruma hazırlanmaları sağlanabilir.
- Göreve yeni başlamış okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerine bu konuda hizmet içi eğitimler verilerek süreci daha iyi yönetmeleri sağlanabilir.
- Okul süreciyle birlikte Türkçe öğrenmeye başlayan çocukların velilerine bilgilendirme yapılarak bu konuda bilinçlenmeleri sağlanabilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma 21. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Etik Kurul Belgesi

Etik Kurul Komisyon Adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Kurul Belge Tarihi ve Protokol No: 14.06.2023 / E-77082166-604.01.02-684333

Yazar Katkı Beyanı

Nebi ALTUNOVA: “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, verilerin toplanması, işlenmesi, analizi, yorumlanması, inceleme, yazma, düzenlemeye katkısı %50, ikinci yazarın da bu süreçlere katkısı %50 oranında olmuştur.

Hayati AKYOL: “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, kavramsallaştırma, metodoloji, verilerin analizi ve yorumlanması, denetim, inceleme-yazma, düzenlemeye katkısı %50 ikinci yazarın da bu süreçlere katkısı %50 oranında olmuştur.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dil*. Ankara: TDK Yayınları.
- Antoniou, M. (2019). The advantages of bilingualism debate. *Annual Review of Linguistics*, 5, 395-415.
- Aydın, E. (2022). Dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lisans öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe öğrenme motivasyonlarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 247-268. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1075557>
- Aydın, E., ve Kayman, F. (2021). Akademik tartışma modelinin 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve sözlü anlatım öz yeterlik algılarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 54, 267-294, <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1052561>
- Bochner, S., & Jones, J. (2008). *Child language development: Learning to talk*. London, England: Whurr Publishers Ltd.
- Butler, Y.G. (2013). Bilingualism/multilingualism and second-language acquisition. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism, Second Edition* (pp. 109-136). Blackwell Publishing Ltd <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch5>
- Castellanos, D. (1983). *The best of two worlds. Bilingual-bicultural education in the US*. Trenton, NJ: New Jersey State Department of Education.
- Cattani, A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arreckx, F., Dennis, I., & Floccia, C. (2014). How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests?. *International journal of language & communication disorders*, 49(6), 649-671. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.1208>
- Costa, A., & Sebastián-Gallés, N. (2014). How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nature Reviews Neuroscience*, 15(5), 336-345.
- Cresswell, J.W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.), Ankara: Pegem Akademi.
- Cummins, J. (1989). A theoretical framework for bilingual special education. *Exceptional children*, 56(2), 111-119.

- Çiftçi, S. (2021). *Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van, Türkiye.
- Dereli, E. (2012). Okulöncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-20.
- Dikici-Sığırtmaç, A., ve Yılmaz, E. (2008). İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların ilk okuma yazmaya geçiş sürelerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 349, 30-36.
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1, 42-53.
- Düzen, N., ve Memduhoğlu, H. B. (2023). İki dilli çocukların yaşadığı bölgelerde çalışan ilkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve buna dair çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 65-87. <https://doi.org/10.33308/26674874.202337153>
- Epstein, N. (1977). *Language, ethnicity and the schools: Policy alternatives for bilingual bicultural education*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.
- Gözüküçük, M., ve Kıran, H. (2018). İkinci dili Türkçe olan ilkokul öğrencileriyle iletişim kurmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 225-236. <https://doi.org/10.30794/pausbed.424365>
- Güven, N., ve Bal, S. (2004). *Dil gelişim*. Epsilon Yayınları. İstanbul.
- Hakuta, K., & Garcia, E. E. (1989). Bilingualism and education. *American Psychologist*, 44(2), 374-379.
- Kavut, S. (2018). Bir iletişim edimi ve kişilerarası iletişim bileşeni olarak dinleme becerileri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(17), 218-229.
- Kaya, M., Palas, R., ve Can, F. (2022). İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 605-634.
- Kaya, M., ve Çiftçi, Ö. (2020). Teachers and students' evaluation of listening texts in Turkish textbooks. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(1), 84-94.

- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165
- Kızıлтаş, Y., ve Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 65-77.
- Oktaç, A., ve Aktan, K. E. 2003. Okul öncesi dönem (5-6 yaş) çocuklarına yönelik okumaya hazırlık programı. *OMEPA Bildiri Kitabı* içinde, Kuşadası: Ya-pa.
- Özpolat, M., ve Sağlam, M. (2020). Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 788-814. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043282>
- Pelham, S. D., & Abrams, L. (2014). Cognitive advantages and disadvantages in early and late bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 40(2), 313–325. <https://doi.org/10.1037/a0035224>
- Piltin, G. (2019). Dinleme eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* içinde (s. 81-101). Ankara: Pegem Akademi.
- Punch, K.F. & Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education*. (2nd ed.). Thousands Oaks, California: Sage
- Roseberry-McKibbin, C., & Hegde, M. N. (2006). *An advanced review of speech-language pathology: preparation for PRAXIS and comprehensive examination*. PRO-ED, Inc. 8700 Shoal Creek Blvd, Austin, TX 78757.
- Sarı, M. (2002). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 1-15.
- Saydı, T. (2013). Avrupa birliği vizyonu ile ikidillilik, çokdillilik ve eğitimi. *Journal of International Social Research*, 6(28), 269-284.

- Susar-Kırmızı, F., Boztaş, H., Salgut, E., Çağ-Adıgüzel, D., ve Koç, A. (2020). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 105-129. <https://doi.org/10.9779/pauefd.50981>
- Tantekin, F. E., & Altun, D. (2014). An investigation of the opinions of primary school teachers' on preschool education and the transition process from preschool to primary school. *Elementary Education Online*, 13(2), 481-502.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tunagür, M., Kardaş, N., & Kardaş, N. M. (2021). The effect of student-centered listening/speaking activities on Turkish listening speaking skills of bilingual students. *International Journal of Education & Literacy Studies* 9(1) 136-149.
- Uyanık, Ö., ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Yapıcı, M., ve Ulu, F.B. (2010). İlköğretim 1. Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 43-55.
- Yazar, A., ve Köse, E. (2014). Okul öncesi eğitim programlarının ilkokula hazırlık açısından etkililiğinin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(28), 119-136. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/56467/784880>
- Yazıcı, Z., ve İlter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları*, 3(3), 47-61.
- Yılmaz, F., ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre İlkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 47-63. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m>
- Yorgun, E., ve Sak, R. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin ana dil değişkeni açısından incelenmesi, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 11-32. <http://dx.doi.org/10.37754/737103.2021.612>

EXTENDED SUMMARY

Communication is a vital skill for humans. From the first day of their birth, people begin to communicate with their environment to express their feelings, thoughts, wishes and needs. The communication process, which starts from the early days of infancy, changes over time, and as time passes, a process is transitioned towards verbal communication. The language acquisition process can generally be defined as a change that follows a certain order (Bochner and Jones, 2008).

Bilingualism is not a historically new concept. However, from an educational perspective, it appears to have come to the fore as an issue that has begun to be emphasized in the last fifty years (Cummins, 1989; Hakuta and Garcia, 1989; Castellanos, 1983; Epstein, 1977). Multilingualism, a natural result of the multicultural structure of our country, is more noticeable in some geographical regions. Especially in the Eastern and Southeastern Anatolia Regions, there are many bilingual individuals whose mother tongue is Zazaki, Arabic and Kurdish and who start learning Turkish at school age (Kesmez, 2015; Sari, 2001). While bilingual individuals do not experience many problems with this situation in the early stages of their lives, they begin to experience some problems at the beginning of school life (e.g., having difficulty communicating with their teachers, not being able to adapt to school, learning to read and write late, and not being able to express themselves). Research on children who do not know the official language in which education is provided or who cannot express themselves adequately is quite limited, which has remained under-researched.

The preschool period has a positive effect on language learning. However, preschool participation in Turkey is still not at the desired level. Children who enter primary school begin to learn to read and write. Children's understanding of the education given about reading and writing and their rapid transition to reading and writing are closely related to their readiness. Early literacy skills to be developed in the preschool period directly affect reading and writing skills in the first grade. Therefore, it is important to understand to what extent primary school children's reading and writing readiness levels are affected by pre-school education. Considering the stated importance, this study aims to examine the opinions of classroom teachers on this issue. In accordance with the purpose of the study, answers were sought to the following questions within the scope of this research:

1. *What are the opinions of classroom teachers regarding the effect of pre-school education for students whose mother tongue is not Turkish in order to improve their Turkish vocabulary on the process of learning how to read and write in Turkish?*
2. *Do the opinions of classroom teachers change according to gender, age, seniority, education level and number of years teaching first grade in terms of the effect of pre-school education for students whose mother tongue is not Turkish on the students' first literacy learning process?*
3. *According to the opinions of classroom teachers, does having received pre-school education affect the readiness levels of first grade students whose mother tongue is different for the first reading and writing teaching?*
4. *According to the opinions of classroom teachers, does having pre-school education affect the speaking and listening skills of first grade students whose mother tongue is different?*
5. *According to the opinions of classroom teachers, does having pre-school education affect the reading and writing skills of first grade students whose mother tongue is different?*

The current study was designed as a mixed methods research. Mixed research methods are research conducted using the strengths of quantitative and qualitative research methods (Cresswell, 2017; Punch and Oancea, 2014). In this study, explanatory design, also known as exploratory-sequential design, was chosen from the mixed methods research types. The quantitative part of the research was conducted using the survey model.

The study population of this research was all classroom teachers working in the central districts of Van province. Since reaching the entire universe involved some difficulties regarding time and opportunity, sampling was chosen from within the universe. While determining the sample, classroom teachers working in İpekyolu, Tuşba and Edremit Districts were included in the sample for easy accessibility. One of the crucial points of this study was that the classroom teachers included in the present study must have taught first grade at least once in their professional lives.

In this study, to understand the perceptions of classroom teachers about the experiences of students whose mother tongue was not Turkish in the reading and writing process according to their pre-school education, the “Scale for Tendency of Teachers towards Effect of Pre-school Education on Learning Process of Initial Literacy for Non-Turkish Students (STTEPL)” and a semi-structured interview form developed by the researchers was used.

Quantitative data obtained from the research were analyzed with the SPSS-22 statistical package program. Before conducting the analyses, basic assumptions were examined, and

normality tests were performed. After it was seen that the data were normally distributed, analyses were carried out by selecting appropriate parametric tests. To determine whether the arithmetic averages obtained from the scale scores differ according to gender, education level and the number of first grade teachers, independent groups *t* test was performed, and one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted for variables, such as age group and seniority. A descriptive analysis was conducted for the qualitative findings of this research.

In the quantitative dimension of this study, teachers' opinions were examined based on the average scores obtained from the scale. The value of 3.83 found as a result of the analysis showed that the opinions of classroom teachers regarding the effect of pre-school education on the students' first reading and writing learning process in students whose mother tongue was not Turkish are highly positive. It was observed that the opinions of classroom teachers regarding the effect of pre-school education on the students' first literacy learning process in students whose mother tongue was not Turkish did not differ significantly according to the variables of gender, age, seniority, education level and the number of 1st grade teachers. This situation revealed that all classroom teachers who taught reading and writing to children whose mother tongue had not Turkish had the same opinion.

According to the results of the interviews, children who received pre-school education improved their readiness to read and write (Dikici-Sığırtmaç and Yılmaz, 2008; Yapıcı and Ulu, 2010; Dereli, 2012; Yazıcı and Köse, 2014), adaptation to primary school, communication, vocabulary, They were in a better situation than other children regarding motor skills, basic language skills, self-confidence, class participation, pronunciation, sentence formation, understanding the teacher, and socialization (Tantekin-Erden and Altun, 2014; Uyanık and Kandır, 2010; Yorgun and Sak, 2021). There are many studies in the literature that have reached consistent findings obtained in the present study. A study conducted by Tantekin-Erden and Altun (2014) concluded that pre-school education largely prepared children for primary school. In another study by Yorgun and Sak (2021), the findings showed that pre-school education prepares both children who spoke Turkish and those who did not know Turkish for primary school. Another study conducted by Uyanık and Kandır (2010) revealed that pre-school education prepared children for primary school and improved many of their skills.