



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2026, 26(1), 277 –293. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1687910>



Roman Çocukların Dil Gelişimlerinin ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamlarının İncelenmesi Investigation of Roma Children's Language Development and Home Early Literacy Environments

Tacettin TEZCAN¹ 

Geliş Tarihi (Received): 30.04.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 10.02.2026

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2026

Öz: Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemdeki Roman çocukların dil gelişimlerini ve ev erken okuryazarlık ortamlarını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ilinde bir mahallede ikamet eden Roman vatandaşlardan 26 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma nicel desende tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL), Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, TEDİL ölçeğinden alınan puanların betimsel istatistikleri ile risk durumuna göre frekans dağılımları; EVOK ölçeğinden alınan ortalama puanlara ilişkin betimsel istatistikler ve TEDİL ve EVOK ölçeği alt boyutları puanları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, Roman çocukların dil gelişimi açısından çoğunlukla orta düzeyde ya da altında yer aldığı; evdeki erken okuryazarlık ortamının ise genel olarak ortalamanın altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Roman Çocuklar, Dil Gelişimi, Ev Erken Okuryazarlık Ortamı.

&

Abstract: The study aims to examine the language development and home early literacy environments of Roma children in the preschool period. The study group consists of 26 Roma children residing in a neighborhood in Düzce province and their parents. The research was carried out using a quantitative survey model. Turkish Early Language Development Test (TEDİL), Home Early Literacy Environment Scale (EVOK) and Personal Information Form created by the researcher were used to collect data. In the analysis of the data, descriptive statistics of the scores obtained from the TEDİL scale and frequency distributions according to risk status were used; descriptive statistics related to the average scores obtained from the EVOK scale and correlation analysis were used to evaluate the relationship between the TEDİL and EVOK scale sub-dimension scores. In conclusion, it was found that Roman children mostly scored at or below the average level in terms of language development, while the early literacy environment at home was generally below average.

Keywords: Roma Children, Language Development, Home Early Literacy Environment.

Atıf/Cite as: Tezcan, T. (2026). Roman çocukların dil gelişimlerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 277-293, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1687910>.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Okutman, Tacettin Tezcan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, tacettintezcan_8@hotmail.com, ORCID 0000-0001-7755-785X

1. GİRİŞ

İnsanlar, eşit haklara sahip olarak benzer ihtiyaçlarla dünyaya gelmektedir. Ancak insanlara sağlanan fırsatlar ve tanınan haklar açısından fertlerin eşitliği bozulabilmekte ve her bir toplum, kendi içerisinde bazı grupları “avantajlı” bazılarını ise “dezavantajlı” duruma getirebilmektedir. Toplumun geniş bir kesimi, yararlı ve gerekli gördüğü kaynaklara ve araçlara erişim sağlayabilmektedir. Ancak bazı toplumsal gruplar, çeşitli yapısal ya da sosyoekonomik nedenlerle bu araçlara erişim imkânından yoksun kalmaktadır. Bu durum, söz konusu grupların kendilerini toplumsal süreçler içerisinde dezavantajlı olarak konumlandırmalarına neden olabilmektedir (Mayer, 2003). Dezavantajlı grup kavramı ilk ortaya çıktığında çocuklar, yaşlılar, ciddi fiziksel ya da zihinsel yetersizliği bulunanlar ile ruhsal-duygusal sağlık sorunu yaşayan bireyleri kapsarken zamanla bu tanım genişlemiştir; ırk, din, dil veya fiziksel görünüm gibi nedenlerle ayrımcılığa maruz kalan bireyler de dezavantajlı gruplar arasında kabul edilmiştir (Estes, 2014). Türkiye, köyden kente nüfus hareketliliğinin yüksek olduğu, yoğun dış göç alan ve sosyoekonomik açıdan farklılıklar içeren toplumsal yapıya sahip bir ülkedir. Bu çeşitlilik, gelir dağılımındaki eşitsizlikler ve sınıfsal ayrımlarla daha da belirgin hale gelmektedir (Arkan ve İrez, 2021). Türkiye’de dezavantajlı gruplar; uluslararası göçmenler, anadili Türkçe olmayan çocuklar, çatışma ortamında bulunanlar, engelli bireyler, yoksul kent mahallelerinde yaşayan çocuk ve gençler ile kırsal ve az gelişmiş bölgelerdeki nüfus olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 2019). Bu bağlamda, toplumsal yapıda mevcut olan çok yönlü eşitsizlikler nedeniyle Romanlar, Türkiye’de dezavantajlı gruplar arasında öne çıkan bir konumda yer almaktadır.

Romanlar Hindistan’dan göç ederek Anadolu’ya gelmişlerdir (Yakındağ, 2021). Günümüzde Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde yaşamakta olup kesin istatistikler bilinmese de en fazla sayıda İstanbul, Edirne ve İzmir gibi illerde yaşadıkları belirtilmektedir. Ayrıca bir kısmı istihdam ve eğitim imkanlarının kısıtlı olduğu, altyapının (hastane, okul, yol ve toplu taşıma) yetersiz olduğu veya bulunmadığı, zor koşullarda kırsal alanlarda yaşamaktadırlar (Arayıcı, 2008). Avrupa Konseyi Romanlar ve Gezginler Birimi’nin 2009-2010 raporunda Türkiye’deki Roman nüfusunun yaklaşık 500.000 olduğu belirtilmiştir. Buna karşılık, bu sayının kesin olmamakla birlikte 2.750.000’i bulduğu söylenmektedir (Çetin, 2017). Türkiye’de yaşayan Romanlar; Domlar, Lomlar ve Romlar olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Lomlar daha çok Kuzey Doğu Anadolu’da yaşarken Domlar daha çok Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, Romlar ise Batı Anadolu’da yaşamaktadırlar. Bunun dışında Romanlar gibi yaşayan Abdallar da Roman olarak görülebilmektedir (Kaya, 2015). Romanlar, Türkiye’nin birçok bölgesinde yaşamakta olup büyük bir kısmı (%97) yerleşik hayat sürdürmektedir. Romanlar, yaşadıkları bölgelerde birçok sorun ile karşılaşmaktadırlar. Genel olarak, Türkiye’de yaşayan farklı Roman grupları istihdam, eğitim, barınma ve sağlık hizmetlerine erişim gibi benzer sorunlarla karşılaşmaktadır (Minority Rights Group, 2016). Özellikle eğitim ile ilgili sorunlar arasında; okul öncesi eğitimde okullaşma oranının düşük olması, okul terklerinin yaygın olması, mesleki eğitim ve yetişkin eğitiminden faydalanamama gibi sorunlar yer almaktadır (İstanbul Roman Çalıştayı, 2019). Kabaklı (2013), Romanların eğitim hakkına erişimindeki başlıca engelleri yoksulluğa ve ayrımcılığa bağlamaktadır. Düşük ücretli, düzensiz işlerde çalışan Roman ebeveynler, çocuklarının eğitim masraflarını karşılayamamakta, bu da eğitimin önünde bir engel teşkil etmektedir. Ayrıca yoksulluk nedeni ile birçok aile çocuğunu eğitim yerine çalışmaya göndermek zorunda kalmaktadır (Turgut, 2019). Önemli sayıda Roman vatandaşın ortak geçim kaynağı olan mevsimlik tarım işçiliği, birçok ailenin mevsimlik göçe katılması anlamına gelmektedir. Bunun bir sonucu olarak, birçok Roman çocuk her yılın birkaç ayı okula gidememektedir (Okutan ve Turgut, 2018). Özetle; ailenin eğitime yeterince önem vermemesi, çocuğun erken yaşta aile bütçesine katkı sağlamak amacı ile çalışmak zorunda kalması, ev koşullarının yetersiz olması nedeni ile evde ders çalışma imkânının kısıtlı olması, erken yaşta evlilik yapmaları, ailenin çocuğun eğitim masraflarını karşılamakta zorlanması, dijital çağın gerekliliği olan internet gibi sistemlere maddi yetersizlik nedeni ile erişememeleri gibi unsurlar çocuğun eğitime erişimini sınırlandırmaktadır (Karan, 2017; Minority Rights Group, 2016; Yaşar, 2017). Romanların yaşadığı bölge, toplumun diğer kesimleri tarafından tercih edilmemektedir. Bu durum da Roman çocukların gittiği okulda toplumun farklı kesiminden çocuk olmamasına neden olmaktadır. Bir diğer yandan, Roman olmayan çocukların aileleri, çocuklarının

sınıfında Roman çocukların olmasını tercih etmemektedir. Böylece sosyal dışlanmaya maruz kalan Romanlar eğitim olanaklarından faydalanmakta sorunlar yaşamaktadır (European Commission, 2014; Genç vd., 2015).

Cerit ve Porsuk (2020), Roman öğrenciler, ailelerinin düşük gelir düzeyi nedeniyle okul ihtiyaçlarının karşılanamaması ve annelerinin düşük eğitim düzeyinin, okula devamsızlıklarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çağlayan (2021) Romanların doğumdan itibaren maruz kaldıkları girdi eksikliği ve çevresel koşulların yetersizliğinin bilişsel gelişimlerini olumsuz etkilediğini ve akademik becerilerinde problem yaşamalarına neden olduğunu belirtmiştir. Önen (2011), Romanlar ve Domlarda yaygın olarak görülen çocuk işçiliği, çocukların eğitim ve diğer sosyal haklardan yararlanamamasına yol açan bir unsurdur. Çocuklar, mevsimlik işçilik gibi nedenlerle okula ara vermekte ya da okulu bırakmak zorunda kalmaktadır.

Roman ailelerin yaşadıkları çevre ve sosyoekonomik düzey incelendiğinde; bu ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin, eğitim seviyelerinin ve okullaşma oranlarının düşük, yaşadıkları alanların çevresel koşullarının ise yetersiz olduğu görülmektedir (Cerit ve Porsuk, 2020; Okutan ve Turgut, 2018; Öksüz, Güven Demir ve Öztürk Baba, 2018). Roman çocukların maruz kaldığı tüm bu olumsuzluklar, Roman çocuklarının dil gelişiminde de olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Bu olumsuzluklar, dilin temel becerileri arasında yer alan alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimini etkilemektedir. (Karasakaloğlu ve Bulut, 2018; Lüle Mert, 2014; Uludağ ve Durmuş, 2020). Okul öncesi dönem ise dil gelişiminin en hızlı olduğu zaman aralığı olup çocuğun ailesiyle ve çevresiyle şekillendiği ana dilin temel yapılarının olduğu zaman aralığıdır (Akoğlu, 2015). Bu dönemde, çocukların dil gelişimine en büyük katkıyı sunan ve dil gelişimleri ile yakından ilişkili olan ev okuryazarlık ortamı ön plana çıkmaktadır (Weigel vd., 2006).

Ev okuryazarlığı ortamı; aile üyelerinin evde okuryazarlıkla ilgili gerçekleştirdikleri faaliyetleri, okuryazarlık kaynaklarını ve ebeveynlerin bu konudaki tutumlarını kapsamaktadır (Bracken ve Fischel, 2008; Sénéchal ve LeFevre, 2002). Araştırmalar, bu ortamın çocukların dil ve okuryazarlık gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Burgess vd., 2002; Sénéchal, Pagan vd., 2008). Ev, çocukların ilk kez dille ve okuryazarlıkla tanıştıkları ve bu becerilerini gözlemleme, keşfetme ve uygulama fırsatları buldukları sosyal bir mikro sistem olarak kabul edilmektedir (Işıtan vd., 2020). Ev okuryazarlığı ortamı, çocukların okuma ve yazma becerileri için kritik bir role sahiptir ve ebeveynlerin çocuklarla gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri, çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Levy vd, 2006; Puglisi vd., 2017). Ebeveynlerin okuma konusundaki tutumları ve oluşturdukları okuryazarlık ortamının, çocukların okuma ve öğrenme yetenekleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olabileceği belirtilmektedir (Phillips vd., 2009). Sénéchal ve Lefevre'nin (2002) modellerinde ev okuryazarlığı uygulamaları resmî ve resmî olmayan etkileşimler olarak ikiye ayrılmaktadır. Resmî olmayan etkileşimler, çoğunlukla yazının birincil odak olmadığı, paylaşımlı kitap okuma gibi etkinlikleri içermekte ve kelime bilgisi gibi sözlü dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Resmî etkileşimler ise harf bilgisi ve kod çözme gibi doğrudan okuryazarlık becerilerini öğretmeyi hedeflemektedir. Resmî ve resmî olmayan ev okur yazarlığı birçok unsurdan etkilenmektedir. Bu unsurlar arasında; ebeveynlerin okuryazarlık düzeyi, ev ortamındaki dil gelişimini destekleyen uygulamalar, ebeveynlerin demografik özellikleri (yaş, eğitim durumu, meslek, gelir), ailenin sosyoekonomik statüsü ile ebeveynlerin eğitime ilişkin tutumları yer almaktadır (Burgess, 2005). Okuryazarlıkta erken yaşta görülen bireysel farklılıklar, formal eğitime geçildikten sonra da büyük ölçüde devam etmektedir (Sénéchal ve LeFevre, 2002). Ev okuryazarlık ortamını olumsuz etkileyen birçok unsur ile karşı karşıya kalan Roman çocukların bu bağlamda dil gelişimleri de olumsuz etkilenebilmektedir (Kyuchukov, 2006). Türkiye'deki Roman çocuklar; yoksulluk, eğitime erişimdeki kısıtlılıklar ve toplumsal dışlanma gibi nedenlerle dil gelişimi açısından önemli riskler taşımaktadır. Bu çocukların erken yaşta maruz kaldıkları ev ortamları, dil ve okuryazarlık gelişimlerini destekleyecek kaynaklardan yoksun olabilmektedir. Ancak bu alanda

yapılan bilimsel çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu durum, Roman çocukların dil gelişimi ve ev okuryazarlığı ortamlarının daha yakından ele alınmasının yerinde olabileceğine işaret etmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki Roman çocuklarının dil gelişimleri ile ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Okul öncesi dönemdeki Roman çocukların dil gelişimlerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi amaçlanan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni; bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetleyebilir. Tarama yöntemi ile bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanması amaçlanmakta (Büyüköztürk ve ark. 2008) olup yaygın olarak kullanılan bir nicel araştırma yöntemidir (Creswell, 2013).

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme/Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmaya Düzce iline bağlı bir mahallede yaşayan Roman vatandaşlar ve 4-5 yaşlarındaki çocukları dahil olmuştur. Mahalle muhtarının desteğiyle ve gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya, 26 Roman aile ve çocukları katılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1

Demografik bilgiler tablosu

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	15	57,7
	Erkek	11	42,3
Yaş	4	11	42,3
	5	15	57,7
Ailedeki çocuk sayısı	1	2	7,7
	2	8	30,7
	3	10	38,5
	4 ve daha fazla	6	23,1
Doğum sırası	İlk çocuk	7	26,9
	Ortanca veya ortancalardan biri	15	57,7
	Son çocuk	4	15,4
Anne yaş	29 yaş altı	17	65,4
	30-39 yaş	9	34,6
Baba yaş	29 yaş altı	15	57,7
	30-39 yaş	8	30,8
	40-49 yaş	3	11,5
Anne öğrenim	Okuryazar değil	10	38,5
	Okuryazar	3	11,5
	İlk ve ortaokul	11	42,3
	Lise	2	7,7
Baba öğrenim	Okuryazar değil	2	7,7
	Okuryazar	8	30,8
	İlk ve ortaokul	11	42,3
	Lise	5	19,2
Anne meslek	Ev hanımı	18	69,2
	İşçi	8	30,8

Tablo 1 Devamı*Demografik bilgiler tablosu*

Baba meslek	İşçi	23	88,5
	Serbest	3	11,5
Gelir durumu	10000tl ve az	4	15,4
	10001 ve 170002	12	46,2
	17002-34.500	3	11,5

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplamak amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL), Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Okuma yazma bilmeyen ebeveynlere ölçek maddeleri araştırmacı tarafından okunmuş ve ebeveynlerin verdikleri yanıtlara göre işaretlemeler yapılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi formu

Araştırmacı tarafından katılımcıların demografik değişkenlerine ulaşmak amacıyla hazırlanmış olan bu form; cinsiyet, yaş, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, anne-baba yaş, anne-baba öğrenim, anne-baba meslek ve gelir durumu değişkenlerini içermektedir.

2.3.2. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)

Hresko vd. (1999) tarafından geliştirilen “Test of Early Language Development-Third Version (TELD-3)” testi, Topbaş ve Güven (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve “Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)” olarak adlandırılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri, 2 yaş 0 ay ile 7 yaş 11 ay arasındaki 1627 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Toplamda 76 maddeden ve iki ayrı formdan (Form A ve Form B) oluşan testin bu çalışmada yalnızca B formu kullanılmıştır. Alıcı Dil Alt Testi’ne ilişkin olarak; test-tekrar test güvenirliği 0,96, puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısı 0,99 ve iç tutarlılık katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. İfade Edici Dil Alt Testi için ise test-tekrar test güvenirliği 0,93, puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısı 0,99 ve iç tutarlılık katsayısı 0,92 olarak belirlenmiştir. Geçerlik verileri incelendiğinde, Alıcı Dil Alt Testi’nde paralel form korelasyonlarının 0,64 ile 0,96 arasında, test maddeleri ile toplam test puanı arasındaki korelasyonların ise 0,87 ile 0,91 arasında değiştiği görülmüştür. Benzer şekilde, İfade Edici Dil Alt Testi için paralel form korelasyonları 0,60 ile 0,97 arasında, madde-toplam korelasyonları ise 0,87 ile 0,91 arasında değişmektedir.

2.3.3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği – EVOK

Sarıca vd. (2014) tarafından okul öncesi çocukların ev ortamında kendilerine sağlanan erken okuryazarlık deneyimleri hakkında bilgi toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, çocukların aileleri tarafından doldurulmaktadır. Maddelerin biri üçlü, biri altılı, 21 tanesi ise beşli likert tipindedir. Ayrıca Ölçek; okuma (8 madde), yazma (5 madde), sesbilgisel ve yazı farkındalığı (6 madde) ile birlikte kitap okuma (4 madde) olmak üzere toplamda 23 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 114 olarak belirlenmiştir. EVOK ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, Ankara ilinde yer alan 12 farklı ana sınıfına devam eden toplam 341 çocuğun ebeveynlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemlerinden yararlanılmıştır. AFA bulguları, EVOK ölçeğinin dört faktörden oluştuğunu ve bu dört faktörün toplam varyansın %54,81’ini açıkladığını göstermektedir. Bu kapsamda; “okuma” faktörü varyansın %17,53’ünü, “yazma” faktörü %13,87’sini, “sesbilgisel ve yazı farkındalığı” faktörü %12,49’unu ve “birlikte kitap okuma” faktörü %10,43’ünü açıklamaktadır. İç tutarlılık analizinde elde edilen Cronbach’s Alpha katsayıları, “okuma” ve “yazma” alt boyutları için 0,84, “sesbilgisel ve yazı farkındalığı” için 0,77, ve “birlikte kitap okuma” alt boyutu için 0,70 olarak hesaplanmıştır. DFA sonuçları ise ölçeğin dört faktörlü yapısının istatistiksel olarak doğrulandığını

ortaya koymuştur. Bu analizlerin sonuçlarına göre EVOK'un, okul öncesi dönemi çocuklarının ev erken okuryazarlık ortamlarını ve deneyimlerini değerlendirmek için güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu görülmüştür.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma verileri ilgili istatistik paket programına girilerek veriler analiz edilmiştir. Araştırmaya katılanların demografik özelliklerin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. TEDİL ve EVOK puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak için basıklık çarpıklık değerleri incelenmiştir. Basıklık (-1,25) ve çarpıklık (1,48) değerlerinin +1.5 ile -1.5 aralığında olması, dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmış ve iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı:

Etik değerlendirme kararının tarihi:

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:

3. BULGULAR

Bu bölümde, Roman çocuklarının dil gelişim düzeyleri TEDİL testi puanlarına göre analiz edilmiş; betimsel istatistikler ve risk durumlarına ilişkin frekans dağılımları sunulmuştur. Ardından, EVOK ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar verilerek bulgular paylaşılmıştır. Son olarak, TEDİL ve EVOK ölçeği alt boyutları puanları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacı ile korelasyon yapılmıştır.

Tablo 2

Roman çocukların TEDİL testi betimsel istatistikleri

	N	Min	Maks	$\bar{X}$	Ss
Alıcı dil	26	69	110	89,30	10,98
İfade edici dil	26	72	108	87,53	10,75
TEDİL Toplam	26	65	109	86,73	12,50
Toplam	26				

Tablo 2 incelendiğinde Roman çocukların alıcı dil puanlarının minimum 69, maksimum 110; ifade edici dil puanlarının minimum 72, maksimum 108; TEDİL toplam puanlarının minimum 65, maksimum 109 olduğu görülmektedir.

Tablo 3

TEDİL ölçeği puanlarına göre risk durumuna ilişkin frekans dağılımı

TEDİL TOPLAM	N	Yüzde (%)
Ortalama	11	42,3
Ortalama altı	6	23,1
Zayıf	7	26,9
Çok zayıf	2	7,7
Toplam	26	100,0

Tablo 3' e göre TEDİL toplam dil puanına göre risk durumlarına ilişkin frekans dağılımı incelendiğinde 26 çocuğun; 11'i ortalama, 6'sı ortalama altı, 7'si zayıf, 2'si çok zayıf düzeyde bulunmuştur. Çalışmaya katılan çocukların %42'sinin toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansı ortalama düzeyde olup iyi ve çok iyi durumda olan çocuk yoktur.

Tablo 4

EVOK ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri

EVOK Ölçeği	N	Min	Maks	$\bar{X}$	Ss
Okuma	26	8,00	20,00	11.80	4,56087
Yazma	26	5,00	25,00	10.19	6,28025
Sesbilgisel ve yazı farkındalığı	26	6,00	25,00	9.92	4,83258
Birlikte kitap okuma	26	4,00	17,00	6.11	3,96310
Toplam	26	26,00	84,00	38.03	16,09840

Tablo 4'ten elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına göre çocukların annelerinin EVOK "okuma" alt boyutundan elde ettikleri puanların minimum değeri 8, maksimum değeri 25 olup aritmetik ortalamaları $\bar{x}$ =11,80'dir. Elde edilen ortalama değere göre EVOK okuma alt boyutu puanlarının testten elde edilebilecek ortalama puandan (16) daha düşük olduğu görülmektedir.

Çocukların annelerinin EVOK "yazma" alt boyutundan elde ettikleri puanların minimum değeri 5, maksimum değeri 25 olup aritmetik ortalamaları $\bar{x}$ =10,19'dur. Elde edilen ortalama değere göre katılımcıların EVOK yazma alt boyutu puanlarının testten elde edilebilecek ortalama puana (10) eşit olduğu görülmektedir.

Çocukların annelerinin EVOK "ses ve yazı farkındalığı" alt boyutundan elde ettikleri puanların minimum değeri 6, maksimum değeri 25 olup aritmetik ortalamaları $\bar{x}$ =9,92'dir. Elde edilen ortalama değere göre katılımcıların EVOK ses ve yazı farkındalığı alt boyutu puanlarının testten elde edilebilecek ortalama puandan (12) daha düşük olduğu görülmektedir.

Çocukların annelerinin EVOK "birlikte okuma" alt boyutundan elde ettikleri puanların minimum değeri 4, maksimum değeri 17 olup aritmetik ortalamaları $\bar{x}$ =6,11'dir. Elde edilen ortalama değere göre annelerin EVOK birlikte okuma alt boyutu puanlarının testten elde edilebilecek ortalama puandan (8) daha düşük olduğu görülmektedir.

Çocukların annelerinin EVOK'tan elde ettikleri toplam puanların minimum değeri 26, maksimum değeri 84 olup aritmetik ortalamaları $\bar{x}$ =38,03'tür. Elde edilen ortalama değere göre annelerin EVOK puanlarının testten elde edilebilecek ortalama puandan ((114-23)/2=45,5)) belirgin şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, annelerin EVOK ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları ile alt boyut puanlarının, testin teorik ortalama değerinin altında kaldığını göstermektedir. Özetle, annelerin EVOK puanlarının ortalama puanın altında olduğu görülmektedir.

Tablo 5

TEDİL alt boyutları ile EVOK alt boyutları arasındaki nokta çift serili korelasyon sonuçları

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Alıcı dil								
(2) İfade edici dil	,675**							
(3) TEDİL Toplam	,915**	,901**						
(4) Okuma	-,081	-,090	-,065					
(5) Yazma	,234	,190	,253	,595**				
(6) Sesbilgisel ve yazı farkındalığı	,474*	,350	,468*	,010	,706**			
(7) Birlikte kitap okuma	,474*	,454*	,528**	,311	,795**	,828**		
(8) EVOK toplam	,327	,265	,350	,595**	,966**	,782**	,893**	

** 0.01 düzeyinde anlamlı, * 0.05 düzeyinde anlamlı

Katılımcıların TEDİL testi “alıcı dil”, “ifade edici dil” ve “sözel performans” skorları ile EVOK testi alt boyutları ve toplam skorları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Testi ile ölçülmüştür. Alıcı dil standart puanı ($\bar{x}$ = 89,30, SS = 10,98) ile sesbilgisel ve yazı farkındalığı ($\bar{x}$ = 9,92, SS = 4,83) ve birlikte kitap okuma ($\bar{x}$ = 6,11, SS = 3,96) değişkenleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r(24)$ = .474, p < .05). İfade edici dil standart puanı ($\bar{x}$ = 87,53, SS = 10,75) ile kitap okuma ($\bar{x}$ = 6,11, SS = 3,96) değişkenleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r(24)$ = .454, p < .05). Sözel dil performansı puanı (Ort = 86,73, SS = 12,50) ile sesbilgisel ve yazı farkındalığı (Ort = 9,92, SS = 4,83) değişkenleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r(24)$ = .468, p < .05). Sözel dil performansı puanı (Ort = 86,73, SS = 12,50) ile kitap okuma (Ort = 6,11, SS = 3,96) değişkenleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r(24)$ = .528, p < .01).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki Roman çocukların dil gelişimlerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Çalışmada, TEDİL testi risk durumu sonuçlarına göre araştırmaya katılan Roman çocuklardan hiçbiri; ortalama üstü, iyi ve çok iyi dereceye (derecelendirme puanına) sahip değildir. Çocukların büyük kısmı, dil gelişimi açısından ortalama altı ve zayıf derecede yer almaktadır. EVOK ölçeği puanlarının bulgularına göre ise Roman aileler; ölçeğin okuma, yazma, sesbilgisel ve yazı farkındalığı, birlikte kitap okuma ve toplam puanlarında ortalamanın altındadır.

Roman toplulukların kırsal kesimde yaşaması, eğitime olan isteksizlikleri çocukları eğitim hayatından uzaklaştırmaktadır. Roman çocukların yaşadığı bölgede okul öncesi eğitim kurumlarının ve ailelerin maddi durumlarının yetersizliği sebebi ile çocuklar okul öncesi eğitime katılamamakta ve ilköğretime başladıklarında eşitsizlikler ile karşı karşıya kalmaktadırlar (İstanbul Roman Çalıştay, 2019). Akçay (2016), okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların dil becerilerini karşılaştırdığı çalışmasında, iki grup arasında anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın okul öncesi eğitim alan çocukların lehine olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaya dahil edilen Roman çocuklar ise okul öncesi eğitime devam etmemiştir. Dolayısı ile çocukların büyük bir bölümünün dil becerilerinin orta ve alt seviyede olduğu görülmüştür.

Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimlerinin ve ev ortamı erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde ailelerin etkisi önemlidir (Reeves, 2022). Çocuk ve ebeveynlerin arasında gerçekleşen okuma, yazma ve konuşmaya dayalı yaşantılar ve etkileşimler, çocukların daha sonraki dil gelişimini etkilemektedir (Ha vd., 2022). Romanların büyük bir kısmı yoksullukla mücadele etmektedir ve sosyoekonomik düzeyleri düşüktür. Alan yazınındaki pek çok çalışma, Roman topluluklarda sosyoekonomik durumun çocukların dil gelişimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Dolean vd., 2016; Dolean vd., 2019; Kyuchukov, 2006; Kyuchukov ve Samko, 2017). Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların dil gelişiminde, yüksek olan ailelerin çocuklarına oranla yetersizlikler görülmektedir. Bu yetersizlikte; aile içindeki öğrenme fırsatlarının kısıtlılığı, çocuk sayısının fazlalığı ve çocuklara yönelik ilgi eksikliği gibi unsurlar da etkili olabilmektedir (Indrayani ve Luh, 2016). Hurt ve Betancourt (2016), düşük sosyoekonomik düzeyin dil gelişimi

üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Erdoğan (2005), düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının sözcük dağarcığının ve dil becerilerinin, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarına kıyasla daha geride olduğunu ifade ederek bu nedenle, söz konusu ailelere, dil gelişimi konusunda bilgilendirme yapılmasının gerekliliği vurgulamıştır. Pungello vd. (2009), düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının ifade edici dil becerilerinin, yüksek sosyoekonomik düzeydeki akranlarına kıyasla daha yavaş geliştiğini ortaya koymuştur. Ev okuryazarlık ortamının sosyoekonomik düzeyden etkilendiği birçok çalışmada görülmektedir. Yapılan çalışmalarda Yapılan çalışmalarda, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin sağladığı okuryazarlık ortamının, orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarına sunduğu okuryazarlık ortamına kıyasla daha yetersiz ve niteliksiz olduğu; bununla ilişkili olarak da bu ailelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin daha düşük olduğu bildirilmiştir. (Akoğlu ve Kızılöz, 2018; Cabell vd., 2011; Ergül vd., 2017). Yapılan bu çalışmada yer alan Roman ailelerin sosyoekonomik durumlarının düşük seviyede olması, Roman çocukların dil gelişiminin orta ve alt seviyede olduğunun bulunması alan yazınındaki çalışmlarla paralellik göstermektedir. Çalışmada, Roman çocukların dil gelişimindeki yetersizlikte Roman ailelerin düşük sosyoekonomik düzeylerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin eğitim düzeyinin, çocukların dil gelişimini ve dolayısıyla tüm gelişim alanlarını etkileyerek akademik başarıları üzerinde belirleyici bir unsur olduğu belirtilmektedir. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynler, çocukların tutumlarını ve kişiliklerini şekillendirmenin yanı sıra, onları eğitim hayatında ve yaşamında başarılı olmaları için onları motive ve teşvik etmektedir (Edek ve Isha, 2020). Yapılan çalışmalarda, aile eğitim düzeyinin erken çocukluk döneminde çocuğun dil gelişimini etkileyen bir değişken olduğu saptanmıştır (Kol, 2011; Muluk vd., 2014; Girgin 2020; Muryanti vd., 2016). Karacan (2000), yetişkinlerin bebekle erken dönemde kurduğu sözel iletişimin, ana dil ediniminin temelini oluşturduğunu; çevresel unsurlar ve özellikle annenin sağladığı sözel uyaran çeşitliliğinin dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini; ayrıca annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğa yönelik sözel uyaran miktarının da arttığını ortaya koymuştur. Girgin (2020), 2019-2020 yıllarında Türkiye’de erken çocukluk döneminde dil gelişimine yönelik çalışmaları kapsayan sistematik derlemesinde, çocuğun dil gelişimini etkileyen dışsal unsurlar arasında ebeveynlerin eğitim düzeyi, bireye sunulan işitsel girdi, aile ortamında dilin kullanımı ve ebeveynlik becerilerinin önemli olduğunu ve bu unsurların çocukların dil gelişiminde dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Muryanti vd. (2016), anne babanın eğitim düzeyi ne kadar yüksekse çocukların dil gelişiminin de o kadar iyi olacağını belirlemişlerdir. Romanların aile yapıları, geniş aile özelliğinde olup çocuklar, ailenin geçimine katkıda bulunmaktadır. Roman ailelerin okuma yazma oranı çok düşük, Roman çocukların okul devamsızlığı ve terk oranları çok yüksek olup Romanlar, eğitimle ilişkileri zayıf topluluklar arasında yer almaktadır (Akkan vd., 2011). Ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, yapılan çalışmada Roman ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması, hatta okuryazar olmamalarının, araştırma kapsamındaki çocukların dil gelişimini ve ev okuryazarlık ortamını olumsuz yönde etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki Roman çocuklarının dil gelişim düzeyleri ve ev erken okuryazarlık ortamları incelenmiş olup elde edilen bulgular, bu çocukların dil gelişimlerinin orta ve alt düzeyde seyrettiğini ve ev okuryazarlık ortamlarının ortalamanın altında kaldığını göstermektedir. Dünyanın pek çok bölgesinde yaşayan Roman toplulukların yaşam tarzları, sosyoekonomik koşulları ve kültürel özellikleri aile yaşantısını şekillendirmekte; bu durum da çocukların dil gelişimleri ve erken okuryazarlık deneyimleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bu çalışmada, Roman topluluğun kendi mahallesinden ve kültüründen olmayan bireylere yönelik ön yargıları (fotoğraf çekme, video kaydı alma gibi uygulamalara karşı tutumları) katılım oranının düşük kalmasında etkili olmuştur. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, araştırmanın yürütüleceği bölgenin kültürel özelliklerinin önceden araştırılması ve daha farklı toplulukları içeren, daha büyük örneklemlemlerle çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, Roman çocukların dil gelişimi ve ev ortamında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi amacıyla; ailelere yönelik okuryazarlık eğitimleri, çocuk

gelişimi atölyeleri ve bilgilendirici kurs programları gibi sistematik müdahalelerin uygulanması önerilmektedir.

Kaynakça/Reference

- Akçay, A. (2016). Okulöncesi eğitimi almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9333>
- Akkan, B. E., Deniz, M. B., & Ertan, M. (2011). *Sosyal dışlanmanın roman halleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Formu.
- Akoğlu, G. (2015). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve erken okuryazarlık. F. Turan & A. İ. Yükselen (Eds.). *Çocuk gelişimi okul öncesi dönemde gelişim içinde* (s. 54-70). Ankara: Hedef CS
- Akoğlu, G., & Kızıöz, Ç. (2018). Print awareness skills and home literacy environment of Turkish preschoolers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 90-105. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040772>
- Arkan, Z., & İrez, S. (2021). *Türkiye’de ve Dünyada Dezavantajlılık: Sosyal İçerme Eğitim Programı*. T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Arayıcı A. (2008). Gypsies: the forgotten people of Turkey. *International Social Science Journal*; 59 (193-194), 527-538. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2009.01683.x>
- Bracken SS, Fischel JE. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Burgess S. (2005). The preschool home literacy environment provided by teenage mothers. *Early Child Development and Care*, 175(3), 249-258. <https://doi.org/10.1080/0300443042000266303>
- Burgess SR, Hecht SA, Lonigan CJ. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: PegemA.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>
- Cerit Ç., Porsuk A. Ö. (2020). Roman Çocukları ve Okula Devamsızlıkları: Kırklareli’de Bir Okul Örneği. *Humanistic Perspective*; 2(3): 283-295. <https://doi.org/10.47793/hp.778134>
- Çetin, B. I. (2017). Kimlikleriyle Romanlar: Türkiye’deki Roman vatandaşlara yönelik Sosyal İçerme Ulusal Strateji Belgesi ve Birinci Aşama Eylem Planı’nın değerlendirilmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 85-112. <http://dx.doi.org/10.11611/yead.278435>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çağlayan, E. (2021). Türkiye’deki dezavantajlı grupların ve roman vatandaşların eğitimi hakkında yapılan çalışmaların analizi/incelenmesi. *Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 1-15.
- Dolean, D. D., Tincas, I., & Damsa, C. (2016). What factors influence the development of reading fluency of Roma children? The effects of whole-class repeated readings and school absenteeism. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Psychologia-Paedagogia*, 5-13.
- Dolean, D., Melby-Lervåg, M., Tincas, I., Damsa, C., & Lervåg, A. (2019). Achievement gap: Socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning and Instruction*, 63, 101218. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101218>
- Edek, F., & Isha, S. R. (2020). The Importance of Parental Involvement in Home-Based Learning to Improve the Academic Achievements of Kindergarten Children. *CAPEU Journal of Education*, 1(2), 56-63. Doi: 10.17509/cje.v1i2.31845

- Erdoğan, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Ergül, C., Sarica, A. D., Akoglu, G. ve Karaman, G. (2017). The Home Literacy Environments of Turkish Kindergarteners: Does SES Make a Difference?. *International journal of instruction*, 10(1), 187-202. Doi:10.12973/iji.2017.10112a
- Estes, R. J. (2014). Disadvantaged populations. Michalos, A. C. (Ed.) *Encyclopedia of quality of life and well-being research* içinde (s. 1654-1658). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_742
- European Commission (2014). *Roma Integration – 2014 Commission Assessment: Questions and Answers*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_14_249.
- Genç, Y., Taylan, H. H. ve Barış, İ. (2015). Roman çocukların eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının rolü, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33: 79-97. <https://doi.org/10.9761/JASSS2796>
- Girgin, İ. (2020). A Review on the language development in early childhood. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 52-63. <https://doi.org/10.12963/csd.22891>
- Ha, S., Kim, H., & Lee, Y., (2022). Predicting speech and language development at 18-20 months from automated language environment analysis measures. *Communication Sciences and Disorders*, 27(2), 384-393. <https://doi.org/10.12963/csd.22891>
- Hresko, W. P., Reid, D. K., & Hammill, D. D. (1999). *TELD-3: Test of early language development*. Austin TX: Pro-Ed.
- Hurt, H., & Betancourt, L. M. (2016). Effect of socioeconomic status disparity on child language and neural outcome: how early is early?. *Pediatric Research*, 79(1), 148-158. <https://doi.org/10.1038/pr.2015.202>
- Indrayani, K., & Luh, Y. (2016). The Effect of Socio-Economy Status of Family and Peer Group on the Consumptive Behavior for the Sixth Grade Students of SD Lab Undiksha Singaraja. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 7(24), 66-70.
- Işıtan, S., Saçkes, M., & Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342154>
- İstanbul Roman Çalıştayı (2019). *İstanbul Roman Çalıştayı*. İstanbul Planlama Ajansı. https://calistay.ibb.istanbul/wp-content/uploads/2020/07/IstanbulRomanCalistayi_Dijital.pdf
- Kabaklı, N. (2013). *Barbaros ve yeni sahra roman çocuklarının okullaşma süreci: ebeveyn görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 263-268.
- Karan, U. (2017). *Ignored and Unequal: Roma Access to the Right to Housing and Education in Turkey*, Minority Rights Group International (MRG). https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2017/06/MRG_Rep_ENG.pdf sayfasından erişildi
- Karasakaloğlu, N., Bulut, B. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1407-1417. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1923>
- Kaya N. (2015). *Türkiye Eğitim Sisteminde Renk, Etnik Köken, Dil, Din ve İnanç Temelli Ayrımcılık*, İstanbul: MRG, Tarih Vakfı,
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Kyuchukov, H. (2006). Early home literacy of Roma children in Bulgaria. *Education et sociétés plurilingues*, 20, 51-62.
- Kyuchukov, H., Samko, M., & Kopčanová, D. (2017). Knowledge of Romani language grammar. *Psychology in Russia. State of the Art*, 10 (4), 76-85. <https://doi.org/10.11621/pir.2017.0407>
- Levy BA, Gong Z, Hessels S, Evans MA, Jared D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95(1), 63-93. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.07.003>

- Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48. <https://doi.org/10.16916/aded.47575>
- Mayer, E. S. (2003). What is a disadvantaged group? Minneapolis: Effective Communities Project.
- Minority Rights Group. (2016). *Problems faced by Roma in Turkey regarding access to fundamental rights*. <https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2016/09/Roma-in-Turkey-for-OSCE-26-Sep-2.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Muluk, N. B., Bayoğlu, B., & Anlar, B. (2014). Language development and affecting factors in 3-to 6-year-old children. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, 271, 871-878. <https://doi.org/10.1007/s00405-013-2567-0>
- Muryanti, M., Dharmawan, R., & Murti, B. (2016). The relationship between maternal education, family income, parenting style, and language development in children aged 3-4 years in Boyolali, Central Java. *Indonesian Journal of Medicine*, 1(2), 100-107. <https://doi.org/10.26911/theijmed.2016.01.02.03>
- Okutan, E, Turgut, R. (2018). Çocuk yoksulluğunun farklı bir etnik grup olan roman çocukları açısından değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5 (8), 132-146. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/41059/496264>
- Öksüz, Y., Güven Demir E., ve Öztürk Baba, E. (2018). Roman çocukların okul doyumu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Samsun İli örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 256-268. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017029312>
- Önen S. (2011). *Çingenelerin Sosyal Haklara Erişimindeki Zorluklar: Roman ve Dom Toplulukları Karşılaştırması*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu.
- Phillips BM, Clancy-Menchetti J, Lonigan CJ. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education*, 28(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0271121407313813>
- Puglisi ML, Hulme C, Hamilton LG, Snowling MJ. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498-514. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660>
- Pungello, E. P., Iruka, I. U., Dotterer, A. M., Mills-Koonce, R., & Reznick, J. S. (2009). The effects of socioeconomic status, race, and parenting on language development in early childhood. *Developmental psychology*, 45(2), 544. <https://doi.org/10.1037/a0013917>
- Reeves, L., (2022). The potential for ELLECCT to support language development in the early years: A commentary on Weadman, Serry and Snow. *First Language*, 42(4). <https://doi.org/10.1177/01427237221100144>
- Sarıca, A. D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap Kudret, Z., & Tufan, M. (2014). Ev erken okuryazarlık ortamı ölçeği-EVOK: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 444-459.
- Sénéchal M, LeFevre J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal M, Pagan S, Lever R, Ouellette GP. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education And Development*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1080/10409280701838710>
- Tabachnick, B.G. & Fidell L.S. (2013) *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)*. Pearson, Boston
- Topbaş, S., & Güven, S. (2011). *Türkçe erken dil gelişimi testi (TEDİL)*. Ankara: Detay Yayıncılık, 848-872.
- Turgut, R. (2019). *Romanlarda çocuk yoksulluğu: Kocaeli Tavaşantepe mahallesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Uludağ, G., & Durmuş, T. (2020). *Eken okuryazarlık eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik

- UNICEF. (2019). *2018 yıllık raporu özet metin*. Türkiye–UNICEF Ülke İşbirliği Programı 20162020. UNICEF Türkiye Yayını.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378. <https://doi.org/10.1080/03004430500063747>
- Yaşar Ö. (2017). Eğitimsizlik sarmalının kısır döngüsündeki: Roman çocukların eğitimi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*; 4(12): 1241-1253 <https://doi.org/10.26450/jshsr.208>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

People are born with similar needs and equal rights. However, equality in terms of opportunities and recognized rights may be disrupted, and some groups may become advantaged while others may become disadvantaged. While the majority of society can access necessary resources, some groups may be deprived of this opportunity due to structural or socioeconomic reasons (Mayer, 2003). The concept of disadvantaged groups initially included children, the elderly, those with serious disabilities, and those with mental and emotional problems, but over time, those subjected to discrimination based on race, religion, language, or physical appearance have also been included in this group (Estes, 2014). Among the disadvantaged groups in Türkiye are the Roma (UNICEF, 2019). The Roma migrated from India to Anatolia (Yakındağ, 2021). They live in various regions of Türkiye. There are different estimates regarding their population (Çetin, 2017). In the regions where the Roma live, various problems are observed in accessing employment, education, housing, and health services (Minority Rights Group, 2016). The Istanbul Roma Workshop (2019) report states problems such as low preschool enrollment rates, school dropouts, and the inability to benefit from vocational education. Poverty, discrimination, working in low-paid jobs, child labor, seasonal agricultural work, inadequate housing conditions, early marriages, difficulty in covering educational expenses, and limited access to the internet are among the main factors restricting the Roma's access to education (Karan, 2017; Minority Rights Group, 2016; Yaşar, 2017). The areas where the Roma live are not preferred by other segments of society; this situation may result in the absence of children from different segments of society in the schools attended by Roma children. It is stated that Roma families have low socioeconomic and educational levels, and that the environmental conditions of the areas in which they live are inadequate (Cerit & Porsuk, 2020). It is expressed that this situation may affect the development of receptive and expressive language skills, which are among the basic skills of language (Karasakaloğlu & Bulut, 2018). The preschool period is the period when language development is the fastest (Akoğlu, 2015). The home literacy environment includes the literacy activities, resources, and attitudes of family members (Bracken & Fischel, 2008). Research shows that this environment plays an important role in language and literacy development (Burgess et al., 2002). This study aims to examine the language development of Roma children in the preschool period and their home early literacy environments.

2. METHOD

In this research, the language development and home early literacy environments of Roma children in the preschool period were examined using a quantitative research method called a survey design. The study was conducted with 26 Roma families living in Düzce and their children aged 4-5. Among the children, 57.7% were female and 42.3% were male, with 42.3% being 4 years old and 57.7% being 5 years old. Most families had 2-3 children. 38.5% of the mothers were illiterate, and 42.3% had completed primary or secondary school; among the fathers, these rates were 7.7% and 42.3%, respectively. 69.2% of mothers are housewives, and 88.5% of fathers are workers. The data collection tools used were the Turkish Early Language Development Test (TEDİL), the Home Early Literacy Environment Scale (EVOK), and the Personal Information Form. Items were read aloud by the researcher to parents who could not read or write. TEDİL is a Turkish adaptation of TELD-3 and has been validated and proven reliable for children aged 2-7. Form B was used in this study. EVOK was developed by Sarıca et al. (2014) and consists of four subscales and 23 items, including reading, writing, phonological awareness, and book reading. Validity-reliability analyses confirm the four-factor structure and show Cronbach's Alpha coefficients ranging from 0.70 to 0.84. The data were entered into statistical software, and demographic characteristics were presented using frequencies and percentages. The normal distribution of TEDİL and EVOK scores was confirmed with kurtosis (-1.25) and skewness (1.48) values. Descriptive statistics were used, and the relationship between the scale subdimensions was examined using correlation analysis. The study was

conducted in accordance with the rules of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Guideline.”

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

This section presents the TEDIL test, EVOK scale scores of Roma children, and the relationships between the two scales. According to the TEDIL results, receptive language scores range from 69 to 110 ($M = 89.30$), expressive language scores range from 72 to 108 ($M = 87.53$), and total scores range from 65 to 109 ($M = 86.73$). In terms of risk, 42.3% are at the average level, 23.1% are below average, 26.9% are weak, and 7.7% are very weak; there are no children at above-average, good, or very good levels. In the EVOK results, the average reading score is 11.80, writing 10.19, phonological and writing awareness 9.92, shared book reading 6.11, and total 38.03. All sub-dimensions and the total score are below the theoretical average value of the test. In the correlation analysis, receptive language is positively and moderately correlated with phonological and writing awareness ($r = .474$, $p < .05$) and shared book reading ($r = .474$, $p < .05$); expressive language with shared book reading ($r = .454$, $p < .05$); and total language score with phonological and writing awareness ($r = .468$, $p < .05$) and shared book reading ($r = .528$, $p < .01$). The findings show that the language development of Roma children is at average and below-average levels, and that home early literacy environments are below average. This suggests that socioeconomic inadequacies, low parental education levels, limited participation in preschool education, and rural living conditions may negatively affect language development. During the research process, it was observed that cultural characteristics and the attitudes of communities toward researchers could affect participation rates. For future studies, it is recommended to examine the cultural characteristics of research areas in advance and to conduct studies with larger samples including different communities. In addition, it is recommended to implement systematic interventions such as literacy education programs for families, child development workshops, and informative course programs to support the language development and home literacy skills of Roma children.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.11.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: Protokol NO. 2023/474

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır.