

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL GELİŞİMİ

MİNE AYANOĞLU
511713270

TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. NURETTİN BELTEKİN

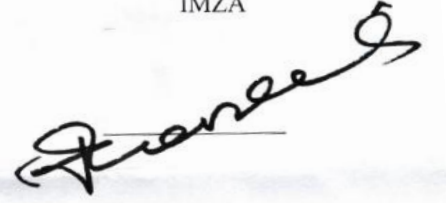
GAZİANTEP
AĞUSTOS 2015

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı,
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı Yüksek Lisans
öğrencisi Mine AYANOĞLU tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitimde İki
Dilli Çocukların Sosyal Gelişimi" başlıklı Yüksek Lisans Tezi, 15/08/2015
tarihinde aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

İMZA

Prof. Dr. Fatih TÖREMEN
Ana Bilim Dalı Başkanı



Jüri Üyeleri:


Yrd. Doç Dr. Mürşet ÇAKMAK



Yrd. Doç Dr. Nurettin BELTEKİN (Tez Danışmanı)



Yrd. Doç Dr. Meltem ÇAKMAK



Doç. Dr. Abdullah DEMİR
Enstitü Müdürü

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ VE
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

Bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, materyal ve sonuçların tam olarak kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim (Tarih: 15/08/2015).

Adı Soyadı: Mine AYANOĞLU

İMZA:



**T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ VE
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
GAZİANTEP**

Bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, materyal ve sonuçların tam olarak kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim (Tarih: .../.../2015).

Adı Soyadı: Mine AYANOĞLU

İMZA:

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL GELİŞİMİ

Mine AYANOĞLU

Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, 88 sayfa, Ağustos 2015

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN

Küreselleşme, ekonomik sorunlar, savaşlar ve göçler gibi toplumsal olaylar günümüzde çok sayıda toplum ve kültürün bir arada yaşamasını gerektirmektedir. Ancak çeşitli nedenlerle çok kültürlü, çok dilli toplumsal yapı her zaman desteklenmemektedir. Bu da özellikle çocukların sosyal gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırmanın amacı, iki dilli çocukların okul öncesi dönem sosyal gelişiminin araştırılmasıdır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Mardin/Artuklu ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'nda, 2014-2015 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan okul öncesi eğitimi veren öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan 5'li likert veri toplama aracı okul öncesi çocuklarda sosyal gelişim normları ve süreçleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Çalışmanın bulgularında okul öncesi dönemde iki dilli çocukların sosyal gelişiminin genel olarak olumlu algılandığı ve iki dilli olmanın özellikle yetişkinlerle olan iletişime dair sosyal gelişimi olumsuz etkilediği saptanmıştır. Sonuç olarak iki dili çocukların sosyal gelişimlerinin yetkililerin ve araştırmacıların araştırma ve uygulamalarında dikkate alması gereken önemli bir konudur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, İki Dillilik, Sosyal Gelişim, İletişim Becerileri, Davranışsal Gelişim, Grup İçi Gelişim

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN SOSYAL GELİŞİMİ

Mine AYANOĞLU

Zirve University, Social Sciences Institute

Department of Education Management, Supervision, Planning and Economics

Master Thesis, 88 pages, Ağustos 2015

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN

ABSTRACT

Globalization, economic problems, war and migrations kind of social incidents today require many societies and cultures to live together. But due to various reasons, multi-cultured, multi-lingual social structures are not supported all the time. This especially affects the social development of children negatively. The purpose of the study is the search of social development of bilingual children for the pre-school period. In this research, descriptive screen model has been evaluated. The population of the research consists of the pre-school teachers that work in Ministry of Education in Artuklu, the province of Mardin for the education period of 2014-2015. The data collection method used in the research has been prepared by taking the children's social development norms and processes for the pre-school period into consideration. Based on the findings it is specified that the social development of bilingual children is generally perceived positively but the bilingualism affects especially the communication with the adults negatively. As a result, it is concluded that the social development of bilingual children is an important issue that authorities and researchers should pay attention.

Keywords: Pre-school Period, Bilingual, Social Development, Communication Skills, Behavioral Development, Within-Group Development.

İÇİNDEKİLER LİSTESİ

ONAY SAYFASI	1
KİŞİSEL KABUL	2
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
İÇİNDEKİLER LİSTESİ.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	5
1. GİRİŞ	1
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Okul Öncesi Dönemde Çocuklarda Sosyal Gelişim Süreci	5
2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Çocuklarda Sosyal Gelişim ve Önemi	7
2.2. Okul Öncesi Dönemde İki dilli Çocuklarda Sosyal Gelişim.....	14
2.2.1. İki dilli Çocuklarda Sosyal Gelişim ve Önemi	15
2.2.2. Okul Öncesi Dönemde İki dilli Çocuklarda Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler.....	16
2.3. Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde İki dilli Çocuklarda Sosyal Gelişim	22
2.3.1. Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde İki dilli Çocuklarda Sosyal Gelişim Sorunları.....	22
2.3.2. Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde İki dilli Çocuklarda Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler.....	23
2.4. Mardin’de Çok Dilli Toplumsal Yapı ve Kültür	27
2.5. Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	29
3. YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırmanın Yöntemi, Modeli ve Türleri	32
3.2. Evren ve Örneklem.....	32
3.3. Veri Toplama Yöntemi.....	32
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	33
3.5. Örneklem Geçerliliği ve Güvenilirliği	33
4. BULGULAR	39

4.1. Örneklem Sosyo-Demografik Özellikleri.....	40
4.2. İletişim Alt Boyutuna Dair Analiz	44
4.1. Grup İçi İletişim Alt Boyutuna Dair Analiz.....	51
4.1. Kişisel Gelişim Alt Boyutuna Dair Analiz.....	58
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	67
KAYNAKÇA.....	69
EKLER.....	76



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Varyans analizi	35
Tablo 3.2. Rotasyon faktör matrisi.....	36
Tablo 3.3. Geçerlilik analizi.....	37
Tablo 3.4. Güvenilirlik analizi	38
Tablo 4.1. Örneklem sosyo-demografik özellikleri	40
Tablo 4.2. Sosyal gelişim ölçeği alt boyutları betimsel analizi.....	43
Tablo 4.3 İletişim alt boyutu bağımsız t-testi analizi	44
Tablo 4.4 İletişim alt boyutu sosyo-demografik özellikler boyutları betimsel analizi	45
Tablo 4.5 İletişim alt boyutu ANOVA analizi	49
Tablo 4.6 Grup içi iletişim alt boyutu bağımsız t-testi analizi.....	51
Tablo 4.7 Grup içi iletişim alt boyutu sosyo-demografik özellikler alt boyutları betimsel analizi.....	53
Tablo 4.8 Grup içi iletişim alt boyutu ANOVA analizi	56
Tablo 4.9 Kişisel gelişim alt boyutu bağımsız t-testi analizi	58
Tablo 4.10 Kişisel gelişim alt boyutu sosyo-demografik özellikler alt boyutları betimsel analizi.....	60
Tablo 4.11 Kişisel gelişim alt boyutu ANOVA analizi	64

1. GİRİŞ

Problem Durumu

Sağlıklı ve huzurlu toplumlar, sağlıklı ve huzurlu bireylerden oluşmaktadır. Bireyin kişisel ve sosyal gelişiminin toplum üzerindeki etkisi dikkate alındığında bireyin özellikle sosyal gelişiminin şekillenmeye başladığı okul öncesi dönem hem birey hem de toplum açısından büyük öneme sahiptir. Toplumun belli kesimlerinde sosyal gelişimin gerektiği gibi gerçekleşmemesi de sorunlu bireylerin yetişkinlikte ve toplum içerisinde sorunlar yaşamasına neden olacaktır. Alanda yapılan çalışmalarda da belirttiği üzere ise okul öncesi dönemde bireyin sosyal gelişiminin temelini dil becerileri, yetişkin ve yaşlılarıyla olan ilişkileri ve iletişimi oluşturmaktadır (Başaran, 1974; Gander ve Gardiner, 1998). Dil ve iletişim becerilerinin geliştiği bu dönemde birey kendi anadilini, kültürel geçmiş ve kökenini sahiplenmeye başlayacaktır. Ancak iki dilli bir toplumsal ortam yetişkinler için bile kafa karıştırıcı olabilirken okul öncesi dönem çocukları için iki dilli ortam çok daha zorlayıcı olabilmektedir.

Özellikle de geçmişten beri belli toplumlarda iki dilli ortamların neden olduğu sosyal problemler de okul öncesi dönemde iki dilli çocukların sosyal gelişiminin giderek artan önemini ortaya koymaktadır. ABD’de Latin Amerika kökenli çocukların yetişkin olduklarında suça daha fazla eğilimli olmaları, Almanya örneğinde özellikle Türk göçmen ailelerinin çocuklarının yaşadıkları sorunlar bunun güncel örneklerindedir. Ancak bu sorunların ki dilli çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal gelişimindeki sorunlardan kaynaklanabileceğine dair yeterli çalışma yer almamaktadır. Esasında küreselleşmeyle birlikte göçlerin daha rahat ve kolay gerçekleşebilmesi, bunun yanı sıra Orta Doğu’daki sorunlar nedeniyle bölge halkının diğer ülkelere göç etmesi elbette beraberinde özellikle de iki dilli çocuklar açısından pek çok sorun ve tehdit teşkil etmektedir. Günümüzde ise savaş ve terör nedeniyle göç etmek zorunda kalan özellikle Suriyeli göçmen ailelerinin çocukları

iki dilli bir ortamda büyümekte olarak geleceğin yetişkinlerini ve toplumunu oluşturacaktır.

Türkiye açısından incelendiğinde ise toplum genelinde Türk, Kürt, Arap ve Süryani halkalarının çok eski tarihlerden beri birlikte yaşıyor olmasına rağmen özellikle de Türkçenin zorunlu dil olduğu Türkiye'nin tamamında Kürt, Arap ve Süryani halkalarının için dil öğrenimine dair bir takım problemler oluşturabilmektedir. Türkiye'nin Doğusundaki sosyolojik problemlerin kökeninin de bu bölge halkının çocuklukta iki dilli ortama dair yaşadığı sıkıntılardan kaynaklandığı varsayıldığında iki dilli çocukların sosyal gelişiminin önemi daha da artmaktadır. Ancak özellikle de Türkiye üzerine iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair yeterli ve hatta neredeyse hiç çalışma yer almamaktadır. Bu çalışma ile de literatürdeki araştırma eksikliğinin giderilmesi, yöneticilere ve yetkililere, takip eden araştırma ve araştırmacılara yol gösterilmesi amaçlanmaktadır. Türkiye'de iki dilli çocukların en fazla olduğu bölgelerden biri olan Mardin'de okul öncesi dönem iki dilli çocukların sosyal gelişiminin öğretmenlerinin görüşleri yardımı ile yapılmıştır.

Hem dünyada hem de Türkiye'de kültürler arası çatışmanın ciddi ekonomik, toplumsal ve siyasi sonuçları olduğu görülmektedir. Amerika'da Latin kökenli nüfus, Almanya ve diğer Avrupa ülkelerinde Türklerin ve diğer göçmenlerin yaşadığı sorunlar, Türkiye'nin Doğu bölgelerinde Kürt nüfusla yaşanan sorunlu ilişkiler, çok kültürlü toplumların sorunlar yaşadığının açık göstergesidir. Ancak bu durumun kökeninde yetişkinlerin sosyal gelişim sorunlarının olduğunu unutmamak kaydıyla bu sorunların kökeni olarak iki veya daha çok dilli yetişkinlerin bebeklikten çocukluğa yaşadıkları sosyal gelişim sorunlarını görmek doğru olacaktır. Hele de Türkiye'nin güneyindeki sorunlar nedeniyle son birkaç yıldır fazlasıyla dikkat çektiği düşünüldüğünde göç eden ailelerin ve çocuklarının çok dilli ortama uyum sağlayabilmesi, çok dilli eğitimin doğru verilmesi bu çocukların da sosyal gelişiminin olumlu olması ve sonrasında sağlıklı yetişkinler olarak sağlıklı toplumlar oluşturması mümkün olabilecektir.

İki ve çok dilli çocukların sosyal gelişimi Türkiye'de çok çalışılan konulardan biri değildir. Alanda neredeyse hiç araştırmaya rastlanmamaktadır. Türkiye'de resmi dil dışındaki dillerde eğitimde görünürlüğünü arttıran bazı düzenlemeler bu alanda bazı çalışmaların yapılmasını da teşvik etmiştir. Çocukların gelişimleri açısından

okul öncesinin önemi iki dilli çocukların okul öncesi dönemde sosyal gelişiminin olumlu seyredip seyretmediğinin saptanmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle çalışmanın problemini iki dilli çocukların okul öncesi dönemde sosyal gelişiminin gerektiği gibi normal sürecinde gerçekleşip gerçekleşmediği ve varsa hangi alanlarda bu çocukların sorunlar yaşadığı bilimsel sorunsalı oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışma, okul öncesi dönemde iki dilli çocukların sosyal gelişimine ilişkin öğretmen görüşleri bağlamında çözümlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlara göre çözümleme yapılacaktır.

- Okul öncesi dönemde iki dilli çocukların sosyal gelişimine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi dönemde iki dilli çocukların sosyal gelişimine ilişkin öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, çocuk sayısı vb.) istatistiki olarak farklılık var mıdır?

Önem

Çok dilli toplumsal yapısına rağmen Türkiye'de iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair yeterince çalışma yer almamaktadır. Bu nedenle iki dilli çocukların sosyal gelişiminde bir sorun olup olmadığının tespit edilmesi büyük öneme sahiptir. Bu çalışma literatürdeki iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair literatüre katkı yapmayı amaçlanmaktadır. Böylelikle, Türkiye'nin toplumsal olgularından biri haline gelen iki dilli çocukların sosyal gelişiminin anlaşılması, sorumlulara ve araştırmacılara yol gösterilmesi açısından önem arz etmektedir.

Sınırlılıklar

- Çalışma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde Mardin ili Artuklu ilçesinde görevli olarak okul öncesi eğitimi veren öğretmenlerin verdikleri samimi cevaplarla ve anket çalışmasının ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
- Araştırmada öğretmenlerin gözünden okul öncesi dönemde iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair varılan yargılar mevcut teorik ve ampirik çalışmaların bulguları ile sınırlıdır.
- Araştırmanın literatür analizi bölümünde iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair incelemeler mevcut literatür çalışmaları ile sınırlıdır.

Varsayımlar

- İki dilli çocukların dil ve iletişim becerilerine dair sosyal gelişiminin okul öncesi dönemde şekillenmeye başladığı varsayılmaktadır.
- Türkiye’de Mardin ili iki dilli çocukların okul öncesi dönem sosyal gelişiminin analiz edilmesi için iki ve iki üstü çok dilli ve çoklu-toplumsal bir yapıya sahip olduğu için çalışma için uygun bir analiz bölgesi olarak varsayılmaktadır.
- Okul öncesi çocukların sosyal gelişimine dair değerlendirmenin objektif ve bilinçli yapılması için öğretmenlerin gözünden analiz edilmesi gerektiği varsayılmaktadır.

Tanımlar

İki dillilik: İki farklı dili, anadil düzeyinde konuşabilme; iki farklı dilde konuşabilme, yazabilme yoluyla kendini ifade edebilme becerisine sahip olma (Türk Dil Kurumu, 2015).

Sosyal gelişim: Davranış problemlerinin, olumlu sosyal davranışların ve sosyal yetkinliğin dışsallaştırılması ve içselleştirilmesidir (Sanson ve diğer., 2004).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Okul Öncesi Dönemde Çocuklarda Sosyal Gelişim Süreci

Sağlıklı bir toplumun temelleri, elbette çocuklarda sosyal gelişimin gerektiği gibi ve çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olarak gerçekleşmesiyle mümkün olabilecektir. Çocuklarda sosyal gelişim süreci daha detaylı incelendiğinde sosyal açıdan sağlıklı bir çocuğun belli yaşlarda ve dönemlerde belli davranışları göstermesiyle mümkün olmaktadır (Ceylan, 2014; Uysal ve Balkan, 2015). Böylelikle de okula başlamadan önce çocuk okul ortamının gerektirdiği sosyal gelişimini büyük ölçüde tamamlamış olarak aile ortamından uzaklaşıp okul ortamına girerek ayrıca toplum içerisinde gerektiği gibi davranmasını öğrenmiş olacaktır.

Çocuklarda sosyal gelişim bu kadar önemli bir husus olduğundan bu çalışmada ilk önce okul öncesi dönemde çocukların sosyal gelişim süreci bu bölümde incelenecektir. Çocukların sosyal gelişimine dair pek çok çalışma yürütülmüş olup bu çalışmalara göre çocuğun topluma katılım ve sosyalleşme sürecinde ilk önce Maslow'un ihtiyaç piramidi faktörü dikkate alınarak incelenmesi gerekmektedir (Ünüvar, Çalışandemir, Tagay ve Amini, 2015). Çocuk ilk birkaç ay belli fiziksel ihtiyaçlarının sağlanmasına göre tepki verecektir. Buna göre çocuk doyduğunda, kucağa alındığında olumlu tepkiler vermesi ve sakinleşmesi beklenecektir (Başaran, 1974). Doğum sonrası ilerleyen aylarda ise kendisiyle konuşulduğunda gülümseyerek tepkiler verecektir.

3 aylık olmasından sonra sosyal gelişiminde dil gelişim faktörü ortaya çıkmaya başlayacaktır. Bu durumda çocuk konuşmaya çalışmaya başlayacak ve en önemlisi de kendisiyle konuşulduğunda birtakım sesler çıkararak kendisini ifade etmeye iletişim kurmaya çalışacaktır (Başaran, 1974). Ayrıca yabancıları ve anne-babasını da fark etmeye başlayarak korku tepkisi, sevgi tepkisi gibi tanıma veya tanımama belirtileri gösterecektir. Bu aşamada elbette yetişkinlerle iletişimi sadece anne-babasıyla genelde sınırlı kalacaktır. 6 aylıktan sonra da anne-babadan ayrılma durumunda korku tepkisi göstermeye başlayacaktır. Bu dönemde çocuk ayrıca

oyunlar oynamak isteyecek ve oyunları sürdürmesi kısa süreli değil uzun süreli olabilecektir (Başaran, 1974). Ayrıca bu dönemde iletişim kurabilmek, kendi bireyselliğini kabul ettirmek için yüksek sesle konuşma, bağırma gibi tepkiler vermeye de başlayacaktır.

Çocuk bir yaşına gelindiğinde ise grup oyunlarına katılmaya başlayarak anne-babadan ayrı olarak bu kez akranlarıyla iletişim geliştirmeye başlayacaktır. Söylenenleri anlayacağı için bu dönemde artık kendisine söylenenlere de uymaya başlayacaktır (Şahin, 2015). Bu dönemde iletişim kurmanın bir diğer yolu da artık söylenenleri, yapılanları taklit etmeyle de gerçekleşmeye başlayacaktır. 1-1.5 yaş arasında ise çocuğun sosyal gelişiminde artık grup içi akranlarıyla iletişim daha fazla gelişmeye başlayacaktır. Özellikle de yetişkinlerle de iletişim gelişecektir. 1.5-2 yaş arasında çocuk artık etrafını da keşfetmeye başlayacaktır (Şahin, 2015). 2-3 yaş aralığında ise artık çocukta bu kez bireysellik üzerine sosyal gelişim baskın olmaya başlayacaktır. İletişim kurması da hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle daha kolay olacaktır. Sonraki yaşlarda ise okula başlayınca kadar çocuğun tam anlamıyla topluma adapte olacak, sosyal gelişiminin büyük bölümünü tamamlamış olarak hazır olması gerçekleşecektir.

Çocuk gelişimine dair bu analiz göstermektedir ki, çocuklarda sosyal gelişime dair temel kazanımlar 3-5 yaşına kadar gerçekleşmiş olacaktır. Ancak bu gelişimi olumsuz etkileyecek, erteleyecek faktörlerin de okul öncesi dönem içerisinde çözülmesi hem çocuğun topluma adapte olması hem de okul hayatına kolayca adapte olabilmesi için önemlidir. Bu sosyal gelişim sürecinde doğum sonrasında ilk 3 yıl bu kadar önemliken bu gelişimi kesintiye uğratabilecek faktörlerden birisi olarak bu çalışmada Türkiye'nin Doğu bölgelerinde çocuklarda iki dilli olma durumunun yaygınlığı varsayılmıştır. Çalışmayan ilerleyen bölümünde de ilk önce okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimine dair edinmesi gereken sosyal beceri ve yetkinlikler daha detaylı olarak analiz edilecektir.

2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Çocuklarda Sosyal Gelişim ve Önemi

Çalışmanın ilk bölümünde çocukların sosyal gelişim süreci analiz edilmiş olup bu analiz çocukların okula başlayarak aile ortamından toplum hayatına geçiş sürecinde edinmesi gereken sosyal becerilerin büyük bölümünü 3 yaşına kadar edinmeye başladığı ve sonrasında bunun 5-6 yaşında okula başlayacağı döneme kadar iyice gelişeceği anlaşılmaktadır (Saygılı, 2007). Bu da çocuklarda okul öncesi dönemde sosyal gelişimin hem çocuğun okul ortamına uyum sağlaması hem de sosyal ortama uyum sağlaması için okul öncesi dönemdeki sosyal gelişimin önemini ortaya koymaktadır. Çünkü okul öncesi dönemde çocuğun yetişkinliğe kadar ihtiyaç duyacağı örneğin, iletişim, bireysellik ve akranlarla ve grup iletişimi gibi sosyal becerileri edinmesinin okul öncesi dönemde ilk temelleri atılmakta ve hem de büyük ölçüde tamamlanmaktadır (Şahin, 2015).

Sonrasında yetişkinlik döneminde de bu durum çocuğun iş hayatı, özel hayatı ve toplumsal hayatını etkileyecektir (Şahin, 2015). Çocukların okul öncesi dönemde sosyal gelişiminin olumlu bir biçimde ve zamanında gelişmesi elbette hem çocuğun okulla birlikte devam eden hayatında akademik başarısını, aile ilişkilerini, kardeşleri, akrabaları ve akranlarıyla ilişkilerini hem de yetişkinlerle ilişkilerini belirleyecektir (Powell, Son, File ve San Juan, 2010). Bu süreçlerin sağlıklı gelişimi çocuğun toplum kurallarına uyan bir yetişkin olmasını sadece sağlamayacak ayrıca çocukların sosyal gelişiminin okul öncesi dönemde sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi tüm toplumu da olumlu etkileyecektir (Tough, 2013). Toplumu oluşturan her bir bireyin sağlıklı sosyal gelişimi, sağlıklı bir toplum anlamına gelecektir. Kısacası çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal gelişimi sadece birey açısından değil, toplum açısından da önemlidir. Bu hususta çocuklarda okul öncesi dönemde sosyal gelişime dair hususlar ilerleyen bölümde daha detaylı analiz edilecektir.

2.1.1.1. İletişim Becerileri ve Gelişimi

Çocukların okul öncesi dönemde ilk başlarda fiziksel tepkiler, sonrasında birtakım sesler çıkararak, konuşmayı öğrenirken bağırma ve yüksek sesle konuşma ve nihayetinde konuşmayı öğrenmesiyle iletişim becerileri gelişimi gerçekleşecektir.

Okul öncesi dönemde çocuk fiziksel tepkilerle iletişim kurarken çevresini merak edip dokunma duygusunu yoğun kullanarak iletişim kurmaya çalışacaktır (Öner, Öner, Çöp, Munir, 2012). Bu dönemde çocukta iletişim becerilerini geliştirmek için çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitime dair araştırmacılar çeşitli yaklaşımlar geliştirmiştir. İlk olarak Frobel ve Montessori çocuğun zengin bir çevre içerisinde bırakılarak ve özgür hareket etmesine izin verilerek etrafı edip iletişim becerilerini geliştirmeye başlayacağı savunuluyordu (Güven, Azkeskin, Erdiller, Şahin, Ülke-Kürkçüoğlu, Şahin, Batu, 2010; Eratay, 2011). Ancak 1970'lerde Batı'da bu yaklaşımın iletişim becerilerinde çocuğun özgür bırakılarak başarı sağlanamayacağı anlaşılmıştır. Bu dönemde özellikle çocuğun yetişkinlerle ve akranlarıyla bir araya gelebileceği bir ortamda iletişim kurmanın teşvik edilmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Hatta bu dönemde okul öncesi eğitimin de önemine varılmıştır (Bayhan ve Saranlı, 2010).

İletişim becerilerine dair çocukların sosyal gelişiminde en çok dikkat edilen konu elbette dildir. Ancak dil sadece çocuğun iletişim kurmasını sağlamayacak ayrıca kendini ifade etmesini, bilişsel süreçlerini de yansıtacaktır (Demir, 2011). Okul öncesi dönemde de elbette çocuğun dil becerisi ilk aşamada mükemmel bir düzeye gelmeyecektir. Çocuk hatalar yapacak, fikirlerini açıklamada zorlanabilecektir (Senemoğlu, 1994). İletişim becerilerinde dilin önemi dikkate alındığında dilin gelişmesi için elbette çocuğun okul öncesi dönemden itibaren iletişim kurabileceği, hem dinleyip hem de kendisini ifade etme imkanı bulabileceği bir ortamda bulunması gerekecektir. Dil odaklı iletişim becerilerinin gelişiminde doğru yetişkin modelleri ile de aynı ortamda bulunması büyük önem arz edecektir. Böylece çocuk okul öncesi dönemde yaşadığı bölgenin gerektirdiği dil becerilerini de edinecektir.

Dil odaklı iletişim becerilerinde elbette çocukların aile ortamlarının farklı olması nedeniyle okula başladıklarında çocuklar farklı düzeyde dil odaklı iletişim becerilerine sahip olacaktır. Bu noktada uluslararası çalışmalarda, çocukların aile içerisinde okulda olduğundan daha rahat dil odaklı iletişim becerilerini ortaya koyabildiklerini göstermişlerdir (Ergin, 2012). Bu durum da çocuğun okula başlayarak yeni bir ortamda iletişim kurmada çekinceleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca Gülay (2010) çocukların kendi akranlarıyla birlikteken daha kolay iletişim becerilerini ortaya koyduğunu bulmuştur. Tüm bu hususlar da esasında dil odaklı

iletişim becerileri için sınıf ortamının gerekliliğine işaret etmektedir. Bu da bir kez daha okul öncesi dönemde eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Ancak bu hususta aile ortamında anne, babanın çocuğu iletişim kurmaya teşvik etmesi gerekiyorsa, benzer şekilde okul öncesi eğitim döneminde de öğretmenin çocuğu iletişim kurmaya teşvik etmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 1994). Burada aile ortamından ayrı olan okul öncesi dönemde çocuğun özellikle konuşmaya teşvik edilmesi için, dinlemenin öğretilmesi, çocukların kendileri hakkında konuşmalarının desteklenmesi, akranlarıyla grup içinde kendilerini ifade ortamı sağlanması gerekmektedir.

Dil gelişimi, okula başlamadan önce bu dönemde çocuğun geliştirmesi gereken önemli iletişim becerilerindedir. Okul öncesi dönemdeki çocuk böylece okul ortamının gerektirdiği iletişim becerilerini kazanmış olacaktır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken diğer bir husus ise beden dilidir (Karatay, 2007). Her ne kadar okul öncesi dönemde çocuğun dil becerileri çok hızlı gelişecek olsa da çocuk ilk sosyal gelişiminin başladığı birkaç aylık dönemden itibaren iletişimini jestler, mimikler dahil beden diliyle sağlayacağı için beden dilinin çocukta gelişimi, çocuğun konuşmayı öğreninceye kadar kendisini ifade edebilme ve iletişim kurabilmesinde büyük önem arz etmektedir (Akgül, 2014). Dil gelişimi olurken çocuk daha çok motor tepkilerini kullanacaktır. Çocuk kendisini sadece tepkilerle ifade etmeyecek ayrıca yetişkinlerin davranış, mimiklerine kısacası beden diline anlam yüklemeyi de öğrenecektir. Elbette okul öncesi dönemde iletişim becerileri tam olarak gelişmemiş çocuğun yetişkinlerin beden dilini anlayabiliyor olması çocuğun iletişim kurmasını, iletişim becerilerini geliştirmesini de sağlayacaktır (Molcho, 2007).

Çocuğun kendini ifade edebilmesi, iletişim becerilerini geliştirmesinde müzik ve sanatsal becerilerin de önemi yadsınmamaktadır. Müzik ve resimle çocuk kendisini ifade etmenin, dil odaklı olmayan iletişim kurmanın bir yolunu bulmuş olacaktır (Erdal, 2012). Müzik ve dansla çocuk beden dilinin gelişimini destekleyebilecek, resimle de kendisini ifade edebileceği bir başka araç edinebilmektedir. Benzer şekilde drama oyunlarıyla da çocuk beden dilini daha etkin biçimde öğrenebilme imkânı bulabilmektedir (Ulutaş, 2011). Tüm bu hususlarda ise aile ve okul öncesi eğitimde öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

Elbette beden dili ve resim çizme yoluyla kendini ifade etmeye, iletişim kurmaya çalışan çocuğun sosyal gelişimi de bir anda gerçekleşmeyecektir (Yaşar ve

Aral, 2009). Bu hususta çocuk ilk önce içinden geçtiği gibi hareket ederek, anlaşılabilir resimler çizerek düşüncelerini ifade etmeye çalışacaktır. Ancak zamanla sembol ve imgelerin anlamlarını öğrendikçe hareketleri, beden dili ve çizimleri bir şey ifade eder hale gelecektir (Dağlıoğlu ve Deniz, 2011). Bu konuda özellikle de aile ve okul öncesi eğitimde çocuğun belli hareketlerde bulunma ya da çizimleri konusunda baskı altına alınmaya çalışılması, eleştirilmesi çocuğun iletişim becerilerinin gelişmesini sekteye uğratacaktır. Özellikle de çocuklarda sosyal gelişime dair literatür göstermektedir ki çocuğun etrafında olan bitenleri “sembolik temsil yeteneği” ile ifade etmeye çalışması, okul öncesi çocuklarının iletişim becerilerinin geliştirilmesinde büyük öneme sahiptir (Senemoğlu, 1994).

Özetle, okul öncesi dönemde dil becerileri hızla gelişmekte olan ancak çocuğun iletişimini sağlamasında tam anlamıyla yetmeyen bu dönemde çocuğun sosyal gelişiminin iletişim becerileri ayağında çocuğun müzik, dans, resim, beden dili vb. şekil ve araçlarla ifade edebilmesi mümkündür. Bunun için de geçmiş araştırmalar hem okul öncesi dönemde çocuğa özgür bir ortam sağlanmasını ancak sadece böyle bir ortamla değil aynı zamanda çocuğun iletişim kurmasını kolaylaştıracak araçların sunulması ve akranları ve yetişkinleri içeren bir ortamın sağlanıp çocukların iletişim kurmaya teşvik edilmesi de büyük önem arz etmektedir.

2.1.1.2. Arkadaş Edinme, Arkadaş İlişkileri ve Grup İletişimi

Okul öncesi çocuklarda sosyal gelişimde yukarıda da bahsedildiği üzere, çocuğun kendisini ifade edebilmesini, aile ve toplum içerisinde iletişim kurabilme becerisini kazanması ve buna dair araçları kullanmayı öğrenmesi sosyal gelişimi olumlu biçimde desteklemektedir. İşte bu konuda sosyal gelişimin bir diğer ayağı ise akran, arkadaş ilişkileri ve grup, takım içi iletişim becerilerinin de çocukta gelişmesi sosyal gelişimi destekleyecektir (Topaloğlu, 2013).

Okul öncesi dönemde çocuğun etrafını tanımaya ve insanları ayırt edebilmesiyle birlikte özellikle akranlarının da sosyal gelişim üzerine etkisi çocuğun farklı yaş dönemlerinde farklı olacaktır. Literatür çalışmaları da okul öncesi ve sonrasında ve ergenlik ve sonrasında yetişkinlik döneminde akranların bireyin gelişimi ve hayatı üzerinde farklı dönemlerde farklı etkileri olduğunu ortaya

koymaktadır (Beyazkürk, Anliak, Dinçer, 2007). Hem akran hem de arkadaş ilişkileri çocuğun sosyal gelişiminin böylece önemli bir parçası haline gelmektedir. Okul öncesi dönemde ise akran ilişkileri, çocuğun okul öncesi dönemdeki sosyal ilişkilerinin büyük bölümünü oluşturacaktır. Sonrasında yetişkinlik ve sonrası dönemlerde de toplumsal hayatını da etkileyecektir. Çünkü akranlarıyla birlikte oyun ve benzeri yollarla iletişim kuran çocuklar yetişkinlik döneminde takım ve grup çalışmalarına katılabilecek, insanlara güvenmeyi ve grup olarak hareket edebilmeyi de öğrenecektir (Gülay, 2010). En önemlisi de arkadaş edinmeyi okul öncesi dönemde öğrenerek okul yaşamının başlamasıyla birlikte sosyal gelişimi için ihtiyaç duyacağı arkadaş ilişkilerini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilecektir. Okul öncesi döneme dair yürütülen çalışmalar göstermektedir ki özellikle akranlarla ilişkinin çocukların gelecekte hem çocukluk, hem ergenlik hem de yetişkinlik süresince ihtiyaç duyduğu sosyal becerilerin geliştirilmesine ön ayak olacaktır (Beyazkürk ve diğer., 2012). İlk olarak çocuk işbirliği yapabilmeyi, empati ve sempati geliştirmeyi, saygı, dostluk gibi pek çok sosyal gelişimine dair özelliği edinebilmektedir.

İlk olarak, çocuklar akran grubu içerisinde hem kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri, onları anlayabilecek akranlarıyla iletişim kurarak yukarıda bahsedilen iletişim becerilerini daha da geliştirecek hem de sosyal açıdan sağlıklı bir bireyin sahip olması gereken karşısındaki saygı duymayı, işbirliğini, karşısındakinin özgürlüğüne müdahale etmemeyi öğrenecektir. Esasında akran grubu içerisinde iletişim ve arkadaşlık ilişkilerinde edinilen sosyal gelişimi tamamlayan beceriler dostluk kurabilme, işbirliği ve grup içi çatışmaları/sorunları çözebilme, empati ve sempati becerileri kazanma olarak üç başlık altında toplamıştır (Senemoğlu, 1994; Curtis ve Carter, 2011). İlk olarak dostluk kurabilme becerisi, çocuğun okul öncesi dönemde işbirliği yapabilmeyi, arkadaşlarını desteklemeyi ve onların desteğini alabilmeyi, saygı-sevgi odaklı ilişkiler geliştirmeyi ve ayrıca birlikte çalışabilme becerisini edinmektedir (Ayvaci, 2010). Ancak Senemoğlu'nun da çalışmasında belirttiği üzere, okul öncesi dönemde çocukların bu tür davranışları gerçekleştirebilmesi için yetişkinlerin desteğine ve yönlendirmesine ihtiyaç duymaktadır (Senemoğlu, 1994). İletişim becerileri için geçerli olduğu üzere, okul öncesi çocukların aile ortamından sonra akranlarıyla sağlıklı dostluklar kurabilmesi

için anne ve babayla sınırlı sosyal ortamından yeni bir sosyal ortama girip dostluklar kurabilmesi ancak desteklenmesiyle ve yönlendirilmesiyle mümkün olmaktadır.

En önemlisi de akran grubu içerisinde çocuk doğru davranışların neler olduğunu yetişkinlerin yönlendirmesiyle öğrenecektir. Çünkü aile ortamında genelde sahip olduklarını paylaşmak zorunda kalmamış olan çocuk akran grubu içerisinde paylaşmayı, arkadaşlarıyla eşyalarını değiş tokuş etmeyi öğrenecektir (Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2011). Henüz okul öncesi dönemde bencil davranış gösteren çocuklar, arkadaşlarının ondan uzaklaşmasıyla ve yetişkinlerin uyarmasıyla yanlış davrandığını anlayabilecektir. Grup içi davranışlar açısından da çocuk başkalarını rahatsız etmemeyi, grup içerisinde nasıl davranılması gerektiğini öğrenecek ve hatta liderlik davranışlarına dair becerileri de edinmeye başlayacaktır (Gülay, 2011). Devamında grup içi dinamiklerinde ortaya çıkan sorunları çözebilmeyi, inisiyatif almayı da gene akran ilişkileri ve grup içi davranışlarıyla öğreneceklerdir. Yapılan araştırmalar akranları tarafından sosyal gelişimi oluşmamış çocukların gruptan çıkarılmasıyla böylece çocuğun sosyal gelişiminin henüz yaşlarıyla birlikte hareket etmeye yeterli olmadığı ve böylece geride kaldığı anlaşılabilmektedir (Özdemir, 2012). Kısacası, çocuğun akranlarıyla ilişkileri ebeveynlerine ve yetişkinlere sosyal gelişimi hakkında bilgi de vermektedir.

Grup içerisinde nasıl davranılacağını öğrenecek olan çocuk toplumun küçük bir örneği olan bu akran grubunda yer alarak toplum içerisinde kabul edilir davranışları da ayrıca öğrenmiş olacaktır. Akranlarının da kendisi gibi olduğunu anlayan çocuk, böylelikle diğer bireyleri dinlemeyi, iletişim normlarını, soru sorabilmeyi, karşısındakini dinlemeyi içeren sosyal gelişimini destekleyen beceriler elde edebilecektir (Günindi, 2011). Bu noktada çocuğun akranlarının özgürlük alanını anlaması, buna saygı duyması ve bencil bir yaklaşım geliştirmemesi gerekmektedir. Bu noktada da gene çocukların çok fazla müdahale edilmemekle birlikte yetişkinler tarafından yönlendirilmesi önerilmektedir (Senemoğlu, 1994). Hem böylelikle okul öncesi dönemde çocuk toplum içinde kabul göremeyecek saldırganlık gibi davranışları akran grubu içerisinde de göstermemesi gerektiğini öğrenecektir.

Akran, arkadaş ilişkileri, grup dinamikleri ve iletişiminin çocuğun sosyal gelişimi üzerindeki bir diğer katkısı, empati ve sempati hissetmeyi öğrenmesidir.

Böylelikle çocuk yardım isteyenlere gerektiğinde yardım etmesi gerektiğini, sevgi gibi olumlu duygularını toplum içinde kabul edilir biçimde sergilemeyi, hoşgörüyü ve cömertliği öğrenebilmektedir. Bunu yaparken hem önünde iyi bir rol model olacak yetişkinlerin olması hem de akran grubu içerisinde bu tarz olumlu davranışların desteklenmesi, teşvik edilmesi okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimini olumlu etkileyecektir.

2.1.1.3.Bireysellik

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocukların sosyal gelişimine dair dikkate alınan bir diğer önemli sosyal gelişim hususu, bireyselliktir. Okul öncesi çocuklarda kendi kişiliğinin farkında olabilmesi sosyal gelişimini destekleyecektir (Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014). Çocuğun kendi kişiliğinin, kişilik özelliklerine farkına varmasıyla çocuk dış dünyayla olan iletişimde, dış dünyayla ilişkili her hususta hangi özelliklere sahip olması gerektiğini anlayacaktır. Çalışmalar göstermiştir ki, kendisi hakkında olumlu bir tutum geliştirmiş olan çocuğun kendine güvendiği, meraklı, inceleyen ve sorgulayan bireyler olarak geliştiği ve sonrasında da hayatta daha başarılı olmaktadır (Senemoğlu, 1994; Ataman, 2012). Ancak bireysellik açısından kendisini beğenmeyen çocukların gelecekte öz-güven sorunu yaşayan, mutsuz bireyler oldukları görülmüştür.

Elbette bireysellik açısından okul öncesi dönemde çocuğun kendi kişiliğinin, varlığının farkına varması bir anda olmamaktadır. Okul öncesi sosyal gelişim sürecinde, çocuk bireyselliğinin farkına ilk önce vücut ve duyu organlarını inceleyerek varabilmektedir (Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012). Bu süreçte çocuk cinsiyetin de ayrımına varmaya başlayacaktır. Elbette kadın-erkek arasındaki fiziksel farkların farkına vararak da cinsiyetinin farkına varacak ve cinsiyetine dair davranışları ve buna bağlı olarak kendi varlığını anlayabilecektir. Toplumdaki kadın-erkek rollerini de ilk önce aile ortamında sonrasında akran grubu içerisinde ayırt etmeyi öğrenecektir. Ancak çeşitli çalışmalarda okul öncesi dönemde çocuğun kendi bireyselliğini cinsiyeti üzerinden değil de daha çok cinsiyetten bağımsız biçimde bir birey olarak idrak etmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011; Özdemir ve diğer., 2012).

Kısacası, çocukta bireyselliğin gelişiminde çocuğun kendine güvenen, kendini tanıyan bir birey olarak gelişmesi için kendisini, vücudunu, duygularını tanıması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde de büyük ölçüde kendi vücudunu tanımaya başlayan çocuk bireyselliğe dair sosyal gelişim sürecine başlamış olmaktadır. Sonrasında düşüncelerini ve duygularının farkına varmaya başlayan çocuk kendisini tanımaya ve anlamaya başlayacaktır. Bu noktada ise elbette yetişkinlerin yönlendirmesi, çocukların his ve duygularını anlamasında ve açıklamasında desteklemesi, vücudunu anlamasına yardımcı olması gerekmektedir. Özetle, okul öncesi dönemde çocuklarda sosyal gelişim çok boyutlu bir konu olup çocuğun iletişim becerileri, bireysellik geliştirebilmesi, akranlar arası ve grup içinde iletişim ve ilişkilere yönelik beceriler geliştirmesi sosyal gelişimini olumlu etkileyecektir. Bu hususlarda da yapılan analizler ve çalışmalar, çocuğun hem birey olmasına izin verilmesi gerektiğine, iletişim araçlarına ulaşabilmesinin sağlanmasına hem de akran içi ilişkilerinde gerektiğinde müdahale edilmesiyle sosyal gelişimin sağlıklı olabileceğini göstermektedir.

2.2.Okul Öncesi Dönemde İki dilli Çocuklarda Sosyal Gelişim

Çalışmanın ilk bölümünde okul öncesi dönemde çocukların sosyal gelişime dair önemli hususlar özetlenmiştir. Sosyal gelişime dair ise literatür çalışması göstermektedir ki iletişim becerileri, sosyal gelişimin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır (Gülay, 2010). İletişim sadece çocuğun yaşlarıyla değil aynı zamanda yetişkinlerle de olan ilişkilerini düzenlemede, hatta sonrasında yetişkinlikte dahil tüm yaşamındaki akademik başarısını, profesyonel iş başarısını ve sosyal yaşantısını etkileyecek olan önemli bir husustur (Keating ve Hertzman ; 1999, Gülay, 2009). Durum böyle olunca da elbette iki dilli çocukların sosyal gelişiminin de tek anadile sahip çocuklarınkinden daha farklı olması beklenmektedir. Çalışmanın bu bölümünde literatürdeki iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair etki ettiği varsayılan faktörler analiz edilecektir.

2.2.1. İki dilli Çocuklarda Sosyal Gelişim ve Önemi

İki dilli çocuklarda sosyal gelişimi ve önemini anlamak için ilk aşamada iki dilliğin ne olduğunu anlamak gerekmektedir. İki dillilik, filolojiden sosyolojiye pek çok alanla alakalı bir konu olduğu için elbette pek çok tanımı da mevcuttur (Deniz ve Uysal, 2010; Yılmaz, 2014). Ancak bu kadar çok tanımı varken genel geçer bir tanımı da henüz belirlenememiştir. İki dillilik ayrıca sabit bir kavram olmayıp duruma göre değiştiği için de pek çok durum ve şart altında gerçekleşebilmektedir. Örneğin, Kuzey Amerika'da Latin ülkelerinden göç eden nüfus hem İngilizce hem de İspanyolca konuşmaktadır. Ancak ilk göç aşamasında İspanyol çocuklar elbette ana dilleri olan İspanyolca'yı bilmekte iken, sonrasında iki dilli duruma sahip olmuşlardır (Dunn, 1988). Aynı durum 1970-1990 döneminde Almanya, Avusturya gibi Avrupa ülkelerine çalışmak için gidip oraya yerleşen Türk ailelerin çocukları için de geçerlidir (Yılmaz, 2014). Bu durum da esasında iki dilliğin ekonomik ve toplumsal boyutları olduğunu da göstermektedir. Bir başka durumda bu çalışmanın konusu olduğu üzere, Türkiye'nin Doğu Bölgesi'nde kültürel nedenlerle de çocuklarda iki dillilik durumu ortaya çıkmaktadır (Kesmez, 2015). Özetle iki dillilik, sadece dilbilimle değil, toplumsal, kültürel, ekonomik boyutları da olan bir kavramdır. Ancak tüm bu farklı yaklaşımlar bireyin iki dil bilmesi durumunu dikkate almaktadır.

İki dilli olmanın çocukların sosyal gelişimine olumlu hem de olumsuz özellikleri olabilmektedir. Bu elbette yukarıda da bahsedilen pek çok hususa bağlı olarak gelişmektedir. Ancak uygun koşullar altında, çocuğun her iki dili de olumlu biçimde kullanabilmesi ortamı yaratıldığında ancak iki dilli olmanın çocuğun sosyal gelişimini etkileyeceği belirtilmektedir. Literatür çalışmaları göstermektedir ki iki dilli çocukların dil gelişimi ve iletişim gelişiminin tek ana dilli çocukların durumuna göre daha başarılı olmaktadır (Bialystok, 2010). Benzer şekilde, iki dilli çocukların toplumsal ortama, okul ortamına daha kolayca adapte olabildiği gözlenmiştir. Bu aynı zamanda iki dilli çocukların zihinsel gelişimine de olumlu katkı sağlamaktadır (Bialystok ve Craik, 2010). Özetle literatürde yapılan araştırmalar göstermektedir ki iki dilli çocukların sosyal gelişimi varsayıldığı gibi çocuğun sosyal gelişiminde

özellikle de iletişim becerilerinin gelişiminde her zaman çocukta bir engel yaratmamakta hatta çocuğun sosyal gelişimini olumlu etkilemektedir.

Literatürdeki araştırmaların analizi iki dilli çocukların sosyal gelişimini olumlu değerlendirirken, iki dilli çocukların sosyal gelişiminin kesintisiz ve sorunsuz gerçekleşebilmesinin de önemi vurgulanmaktadır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde hem İspanyolca hem de İngilizceyi anadil olarak bilen iki dilli çocukların gerektiği gibi sosyal gelişimi gerçekleştiğinde, bu çocukların yetişkin olduklarında farklı bakış açısı geliştirebildikleri, farklı sosyal ve politik konulara farklı açıdan bakabildikleri, problemlere farklı bakış geliştirebildikleri gözlemlenmiştir (Feliciano, 2001). Bunun da dolaylı olarak toplumsal yapının da gelişmesi anlamına geleceği varsayılmaktadır. Tüm bunlar da göstermektedir ki iki dilli çocukların sosyal gelişiminin olduğu gibi devam ettirilmesi, bir sorun değil aksine toplumsal gelişime, daha sağlıklı bireylerin gelişimine olanak sağlayacaktır. Bu açıdan da elbette iki dilli çocukların herhangi bir politik, kültürel, sosyal ve ekonomik nedenle tek dil üzerine odaklanmaya zorlanması faydadan çok belki de zarar getirecektir (Cummins, 2000; İnal, 2009). Özellikle de farklı kültürlerden, toplumlardan bireylerin oluşturduğu ülkelerde çocukların sosyal gelişiminin gerektiği gibi desteklenmesi ve gerçekleşmesi, daha sağlıklı, huzurlu bir toplum anlamına geleceği için çok daha önemlidir. Hem göçmenlerin uyum sağlamasında, hem de farklı kültürden, toplumdaki bireylerin bir arada sağlıklı bir toplum yapısı içerisinde bir arada yaşayabilmesi için iki dilli çocukların sosyal gelişiminin desteklenmesi gerektiği sonucu böylece ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın bir sonraki bölümünde okul öncesi dönemde iki dilli çocukların sosyal gelişimini olumlu ve/veya olumsuz etkileyecek faktörler analiz edilmiştir.

2.2.2. Okul Öncesi Dönemde İki dilli Çocuklarda Sosyal Gelişimi Etkileyen

Faktörler

Bu çalışmanın kapsamı doğrultusunda iki dilli çocukların sosyal gelişimini etkilediği varsayılan faktörler incelenmiştir. Bu faktörler her ne kadar genişletilebilirse de özellikle iki dilli ortam, aile ortamı, okul ortamı, kültürel ve sosyal etkiler üzerine odaklanılmıştır.

2.2.2.1. İki dilli Ortamın Etkisi

İki dilli çocukların sosyal gelişimini etkileyecek faktörlerden en önemlisi olarak elbette iki dilli ortamın kendisi gelmektedir. Çocuğun iki dilli bir ortamda doğmuş ve büyümüş olmasının çocuğun sosyal gelişimini olumlu etkileyeceği varsayılmaktadır. Çünkü çocuğun her iki dilin de kullanımını destekleyen bir ortamda büyümesi, çocuğun iki dile de hakim olmasını ve nihayetinde yukarıda bahsedilen literatür analiz ve çalışmalarının sonuçları doğrultusunda gelişimini olumlu etkileyecektir. Ancak bu sürecin sürekli olarak artan bir ivmede gerçekleşmesi beklenmemektedir. Örneğin, (Karacan, 2000; Değirmecioğlu, 2009) çalışmasında iki dilli çocuklarda iki dilin öğrenimin ilk süreçlerinde birbirine karıştırılmasının beklendiğini belirtmiştir. Ancak çocuğun yaşı ilerledikçe bu durumun ortadan kalkması ve beş-altı yaşına geldiğinde çocuğun dil gelişiminin büyük bölümünün gerçekleşmesiyle iki dilli olma durumunun yaratabileceği sorunların azalması beklenmektedir (Karacan, 2000). Beş yaşına gelmesiyle birlikte de çocuk iki dilli ortamında desteklemesiyle her iki dili de gerektiği gibi konuşabilir, anlayabilir, iki dilde de iletişim kurabilir bir sosyal gelişim düzeyine erişmiş olacaktır.

Çocukların sosyal gelişimi dikkate alındığında 2-3 yaşına kadar sadece ebeveynleriyle birlikte olan çocukta dil gelişimi beden dili yoğun olarak gerçekleşeceğinden bu süreçte anne-babanın çocukla birlikteken iki dilin ve kültürün beden dilindeki farklılıkları da göz önüne alarak kullanmasının çocuğun iki dilin de ilk önce kültürel farklılıklarına hakim olması beklenecektir (Karacan, 2000). Aynı zamanda anne-babanın çocukla, çocuğun yanında her iki dili kullanması da çocuğun iki dile de ilerde hakim olmasını kolaylaştıracaktır. Aşağıda daha detaylı açıklanacağı üzere, iki dilli ortam, ister aile, ister okul ortamı olsun iki dilli çocuğun özellikle iletişim odaklı sosyal becerilerini olumlu ya da olumsuz etkileyecektir.

2.2.2.2.Kültürel ve Sosyal Etkiler

İki dilli ortam üzerinde kültürel ve sosyal etkileri yadsınmamaktadır. Kültürel nedenler özellikle de çocuğun iki dilli olmasının temel nedenlerinden birisidir. Çocuğun doğduğu ve büyüdüğü ortamda iki veya daha fazla kültürden, farklı milletlerden oluşan toplulukların bir arada bulunması çocuğun iki dilli olmasının da önünü açacaktır. Ancak kültürel ve sosyal faktörler aynı zamanda iki dilli çocuğun sosyal gelişimini de olumsuz etkileyebilecektir.

Dünyada iki dilli çocuklara dair pek çok örnek bulunmaktadır. Örneğin, Kuzey Amerika'da Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Latin kökenli nüfus İspanyolca'yı ana dili olarak İngilizce yanında öğrenmek durumundadır. Ancak yapılan çalışmalar, hem İngilizce hem de İspanyolca'yı ana dil olarak öğrenen çocukların genel anlamda sorun yaşayabildikleri ve ergenlik döneminde daha fazla suç işledikleri görülmektedir (Burdick-Will ve Gómez, 2006). Her ne kadar iki dilli olmasının çocuğun suça eğilimi konusu bu çalışmanın konusu olmasa da bu durum esasında iki dilli çocukların sosyal gelişimindeki birtakım sorunların ergenliği etkilediği varsayılabilmektedir.

Bu örnekte iki dilli çocuk, sadece ana dillerinden biri nedeniyle gelişim çağında akranlarıyla özellikle sorunlar yaşamamış ayrıca görünümünün de buna etkisi olmaktadır. Özellikle Amerika örneğinde iki dilli çocukların bu nedenlerle akranları arasında dışlanması elbette iki dilli çocuğun sosyal gelişimini olumsuz etkileyecektir (Padilla, 1991). Bu da toplumsal yapının göçmenlere olan tepkisinin, tutumunun iki dilli çocuğun sosyal gelişiminde etkisi olduğu görülmektedir.

Benzer bir durum ayrıca Türkiye'den Avrupa'ya 1960'lardan itibaren çalışmak için gidip oraya yerleşen göçmen ailelerin çocukları için de geçerli olmaktadır. Bu örnekte de ana dili Türkçe olan çocukların okullarda sadece Almanca eğitim almaya zorlanması, akranları arasında dışlanmasının bu çocukların sosyal gelişimini olumsuz etkilediği gözlenmiştir (Yılmaz, 2014). Hatta bu durumun bu çocukların akademik başarısını da olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu noktada problem, iki dilli çocuğun her iki dile de hakim olabileceği bir toplumsal ortamın olmamasıdır. Almanya'da bu göçmen ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenimine özen gösterilmesi, eğitimin sadece Almanca olarak zorlanmasıyla çocuk uyum sorunu

yaşamaktadır. Çocuğun toplumsal baskı nedeniyle sadece tek bir dildeki akranlarıyla iletişim kurması ve diğerleri tarafından dışlanması elbette çocuğun iki dildeki iletişim becerilerinin gelişimini ve çocuğun toplumsal yapıya uyumunun gecikmesine neden olacaktır.

Özetle, toplumsal ve kültürel faktörlerin iki dilli ortamı desteklemesi, bu iki dilli çocukların sosyal gelişimini de olumlu etkileyecek ya da aksine çocukların sosyal gelişimini, sonrasında da yetişkinlik dönemi de dahil akademik, profesyonel ve sosyal başarısını da olumsuz etkileyecektir. Toplumsal ve kültürel faktörler içerisinde ise özellikle toplum içerisinde iki dilin dengeli bir şekilde desteklenmeyip politik, ekonomik ve benzeri nedenlerle öteki bir dilin daha baskın biçimde dayatılması, çocuğun iki dilli sosyal gelişimini, iletişim becerilerindeki ilerlemeyi sekteye uğratabilecektir. Çünkü toplumsal yapıda bir dilin daha baskın olması, yetişkinler veya akranları tarafından çocuğun dışlanmasına neden olabilecektir. Bu da çocuğun akran ilişkilerini, grup iletişimini, iletişim becerilerini olumsuz etkileyip çocuğun kültüründen, geçmişinden etkilenen bireyselliğinin de gelişimini de olumsuz etkileyecektir. Özellikle de bireysellik açısından çocuğun kendini tanımasında içinden geldiği kültürün de etkisi yadsınmamaktadır. Çocuğun bir kez kimliğinin bir parçası olan kültürünün, anadilinin dışlanması, çocuğun kimliğinin bir parçası olan bu özelliğine bakışını ve nihayetinde kendisine bakışını olumsuz etkileyecektir.

2.2.2.3.Okul ve Aile Ortamı Etkileri

Okul öncesi dönemdeki çocuğun sosyal gelişimini 1-2 aylık olmasından itibaren aile ortamında, anne-babayla olan iletişimi ile başlamaktadır. Ancak literatür çalışmalarının da belirttiği üzere çocuğun esas sosyal gelişimi anneyle olan iletişimiyle gelişmeye başlamaktadır. Bu süreçte çocukla annenin konuştuğu dil ya da diller çocuğun iletişim becerilerinin gelişiminde etkili olacaktır. Aile ortamında her iki dilin de konuşulması çocuğun iki dile de hakim olmasının ve yukarıda bahsedildiği şekilde iki dilli çocuklar olarak sosyal gelişimlerinin daha da olumlu gerçekleşeceği öngörülmektedir (Genesee, Nicoladis ve Paradis, 1995). Ancak aile ortamında çocuğun sadece tek bir dil konuşurken, sonrasında okul ortamında ya da

akranlarıyla hakim olan başka bir dili konuşması, hem çocuğun her iki dile hakimiyetini geciktirecektir.

Aile yapısı açısından iki dilli bebeklerin sosyal gelişiminin pek çok faktöre bağlı olduğu görülmektedir. İlk olarak analizler göstermiştir ki çekirdek aile yapısında iki dilli çocuğun dil gelişimi, kalabalık aile ortamında büyüyen bir çocuğa göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Karacan (2000) çalışmasında bunun nedeni olarak çekirdek aile ortamında ilginin daha çok bebek (çocuk) üzerinde olacağı için çocuğun daha fazla iletişim kurma imkanı bulmasını göstermiştir. Bu da esasında sadece iki dilli eğitim değil, genel olarak çocuğun iletişim becerilerinin gelişiminin aile ortamından etkilendiğini göstermektedir. Özetle, aile ortamına dair tüm bu faktörler göstermektedir ki aile yapısı her iki dilin de eğitimini destekler nitelikte olduğunda iki dilli çocukların sosyal gelişimi gerektiği gibi ilerleme gösterecektir.

Almanya'ya göç eden Türk ailelerinin durumu dikkate alındığında Türk çocuklarının aileleri içerisinde anadilleri Türkçeyi yeterince geliştirmelerinin mümkün olmadığı saptanmıştır (Çakır, 2002). Türkçe kitap gibi kaynaklara çocukların yeterince erişiminin de sağlanamaması, bu çocukların Almancanın daha baskın olduğu bir ortamda büyümeleriyle birlikte bir dilin diğer dile baskın olması durumu ortaya çıkmaktadır. Aile ortamında iki dilin de gerektiği gibi konuşulmaması nedeniyle bu çocuklarda iki dilin birleşmesi (Fusion) olarak adlandırılan bir sorun ortaya çıkmaktadır (Çakır, 2002). Bu hususta çocuğun Türkçe dilini kullanırken tamamen Türkçe kelimelerle konuşmak yerine bazı kelimelerin Almanca hatta bazen İngilizce karşılığını kullandığı görülmektedir. Neticede de tam anlamıyla Türkçe olmayan ancak karma bir dil konuşmaya başlamaktadırlar. Bu tam olarak iki dilli olmama durumunun bu çocuklarının hem zihinsel hem de psikolojik gelişimini olumsuz etkilediği sonuçları literatür çalışmalarıyla desteklenmiştir (Çakır, 2002).

Bu durum da esasında iki dilli olarak ifade edilen durumla ne açıklanmak istendiğiyle de ilişkilidir. Benzer örneklerde olduğu gibi çocuğun gelişiminin iki dili de destekleyen biçimde gelişmesi gerekmektedir. Bir dilin diğer baskın bir içerisine entegre edilmesi Almanya'daki Türk ailelerin çocukları için geçerli olduğu üzere iki dilli değil aksine yarı-dil denilen bir özelliğin oluşmasına neden olmaktadır (Çakır, 2002; Koçak, 2012). Esasında analiz edilen literatür çalışmaları ve analizler iki dilli olmanın çocukların sosyal gelişimini olumlu etkileyen ancak bazı nedenlerle –aile,

okul, toplum içerisinde- iki dilin de dengeli bir biçimde kullanılmaması çocuğun sosyal gelişimini sonrasında da tüm yaşantısını olumsuz etkilediği sonucuna vurgu yapmaktadır.

Aile ortamının iki dilli ortamı desteklemesinin yanında okul ortamının da iki dili destekler nitelikte olması elbette okul öncesi dönemde çocuğun gelişimini olumlu etkileyecektir (Dickinson ve Tabors, 2001). Günümüzde artık çocukların okul öncesi eğitimi de almaya başlamasıyla çocuğun sosyal gelişimini olumlu etkileyecek şekilde akranlarıyla, yetişkinlerle iletişim kurabilmesi sağlanmakta ve bu da elbette çocuğun sosyal gelişimini olumlu etkilemektedir. Ancak aile ortamı için geçerli olduğu gibi okul ortamının da her iki dili de destekler nitelikte olması gerekmektedir.

Okul eğitim ortamında çocuğun iki dille de iletişim imkanı bulamayıp belli bir dilin daha yoğun kullanılması, ilk aşamada çocuğun öğretmeni ve akranlarıyla olan iletişimini olumsuz etkileyebilecektir (Sarı, 2002). Aynı zamanda diğer dilin okul ortamında yeterince kullanılma ortamı bulamaması, bir dilin daha baskın olmaya başlamasıyla çocuğun iki dilli değil, aksine yarım-dilli olarak adlandırılan bir özelliğe sahip olmasına neden olabilecektir (Çakır, 2012). Ayrıca iki dilli çocuğun daha çok tek dilli çocuklarla birlikte olduğu bir ortamda kendi gibi iki dilli çocuklar olmadan eğitim görmesinin de etkileri olabilecektir.

Toplumsal ve siyasi yapının bir örneği de okul ortamı olduğu için, okul ortamında çocuğun iki dilinin de gelişimini destekleyecek oyunlar vb. etkinlikler yapılmayıp sadece bir dile odaklı hareket edilmesi, çocuğun zorunlu eğitim diline hakim olmaması durumunda çok daha ciddi sorunlara yol açabilecektir (Sarı, 2002). İlk aşamada çocuk hem akranlarıyla, öğretmeniyle iletişim kurmakta zorlanacaktır. Bu da çocuğun daha utangaç, içine kapanık veya öfkeli olmasına neden olabilecektir. Kısacası iki dilli çocuğun sosyal gelişimini olumsuz etkileyen bir faktör gibi görülen iki dilli durum, esasında iki dilin de hem aile hem de okul ortamında desteklenmemesi neticesinde çocuğun sosyal gelişiminde ve sonrasında tüm hayatını etkileyecek sorunlara yol açmaktadır.

Tüm bu analizler göstermektedir ki çocuğun hem daha iyi iletişim kurabilmesi, hem daha barışçıl, çok yönlü bir bakış açısı ve her iki veya daha fazla kültürü kucaklayacak şekilde gelişimi için iki dilli eğitim ortamının desteklenmesi gerekmektedir.

2.3.Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde İki dilli Çocuklarda Sosyal Gelişim

Anadolu, Osmanlı İmparatorluğu döneminden beri pek çok kültürün birlikte var olduğu bir bölge olarak gelişme göstermiştir. 1920’lerde Anadolu’da Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla birlikte tek dilde eğitim, eğitim birliğini sağlamak amacıyla benimsenmiştir (Sadoğlu, 2003). Ancak Türkiye içerisindeki farklı kültürler, farklı toplumlar da kendi anadillerini de kullanmaya devam etmişlerdir. Çalışmanın bu bölümünde de çalışmanın ana konusu olan Türkiye’nin özellikle Doğu bölgelerindeki iki dilli ortamın iki dilli çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal gelişiminin nasıl gerçekleştiği, yaşanan sorunlar ve bunlara yönelik izlenilen çözümler irdelenecektir.

2.3.1. Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde İki dilli Çocuklarda Sosyal Gelişim Sorunları

Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren, Osmanlı İmparatorluğu’nu yıkıma götüren nedenlerin başında çok kültürlü, çok dilli ve çok dinli yapının olduğu ve bunun bertaraf edilmesi ile ülkede birliğin sağlanacağı düşüncesi, tek dilli eğitim sistemini doğurmuştur (Çakır, 2004). İlerleyen süreçlerde ise böyle bir yaklaşımın pedagojik bir takım sorunlara yol açabileceği görülmeye başlamıştır. Türkiye analizinde iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair en önemli sorun ülkenin Kürt halkının yoğun olduğu Doğu bölgesinde yaşanmıştır (Sarı, 2002). Özellikle Türkiye’nin doğu bölgelerinde böylelikle iki dilli çocukların iki dil odaklı eğitimi kesintiye uğramış ve sadece Türkçe dilinin kullanılmasına izin verilmiş, ancak çocuk aile ve arkadaş ortamında bölge kültürünün bir parçası olan Kürtçeyi konuşmaya devam etmiştir (Yeğen, 2006).

2000’lere kadar süregelen bu durum, daha demokratik bir yapı getirilmesi amacıyla iki dilde, ana dilde eğitimi destekleyecek şekilde değişmeye başlamıştır. 2010’lara gelindiğindeyse kanunlarla birlikte ilk önce okullarda Kürtçe ve diğer anadile dair seçmeli derslerin okutulmasının yolu açılmış, ayrıca anadilde eğitim veren özel okulların açılmasına izin verilmesi düşünülmüştür (İnal, 2012). Bunu destekleyen pek çok benzeri uygulama da serbest bırakılmaya başlamıştır. Hatta

bölge çocukları için Kürtçe kitaplar yayınlanmaya da başlamıştır. En önemlisi de Kürtçe eğitim veren anaokulları da iki dilli çocukların sosyal gelişimini olumlu etkileyecek bir şekilde açılmaya başlamıştır. Bu çalışmada da Mardin bölgesinde okul öncesi eğitim veren okullardaki öğretmenlerin gözünden bu iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair algısı analiz edilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde ise Türkiye analizinde iki dilli çocukların sosyal gelişimini zaman içerisinde etkileyen faktörlerin analizi gerçekleştirilmiştir.

2.3.2. Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde İki dilli Çocuklarda Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye’nin Güney Doğu Anadolu bölgesinde iki dilli; hem Türkçe hem Kürtçe-Arapça bilen çocukların okul öncesi dönemde sosyal gelişimini etkileyen faktörler Türkiye kültürel, toplumsal ve aile yapısı dikkate alınarak analiz edilecektir. Bir önceki bölüme benzer olarak iki dilli ortam, kültürel ve sosyal etkenler ve okul ve aile ortamı analiz edilecektir.

2.3.2.1.İki dilli Ortamın Etkisi

Çalışmanın önceki bölümünde de bahsedildiği üzere, Türkiye’nin Güney Doğu Anadolu bölgesinde iki dilli kültürel yapı arzu edildiği gibi dengeli bir şekilde gelişmemiştir. Cumhuriyet’in ilanı sonrasında tek dil odaklı eğitim sisteminin getirilmesiyle Doğu bölgelerinde anadille resmi dil uyumsuzluğu nedeniyle sorunlar baş göstermeye başlamıştır. Bu da neticede günümüze kadar bu bölgelerde dengesiz bir iki dilli ortamın oluşmasına neden olmuştur. Bu bölgelerde yaşayan halk aile ve toplum içerisinde Kürtçe konuşurken okullarda, resmi kurumlarda Türkçe tek zorunlu dil olmuştur.

Böyle bir iki dilli ortamda çocuğun gelişme çağından itibaren aile içerisinde anadilinde ancak okulda ve sonrasında tek dil Türkçe ile eğitim görmesi, yukarıda diğer örnekler için bahsedildiği üzere çocuğun sosyal gelişiminde, bireyselliğinin sağlanmasında ve korunmasında bir takım sorunlara yol açabileceği varsayılmıştır.

Çalışmanın bir sonraki bölümlerinde de bu iki dilli ortam kapsamında kültürel, sosyal etkenler ve okul ve aile ortamı daha detaylı analiz edilecektir.

2.3.2.2.Kültürel ve Sosyal Etkiler

Kürt halkı nüfusunun Doğu bölgelerinde yoğun olmasıyla birlikte burada tek anadil olarak Türkçenin dayatılması başarılı olamamıştır. Halkın çocuklarına anadil olarak Kürtçe öğretmesiyle birlikte Kürtçe dilinin kullanımı devam etmiştir (Koç, Hancıoğlu ve Bozbeyoğlu, 2000, Kubilay, 2004). Almanya'ya göç eden Türk ailelerin çocuklarındaki durumdan farklı olarak, çocuklarda yarım-dillilik durumu ortaya çıkmamıştır. Diğer taraftan, anadilin kişiliği ifade eden, tanımlayan önemli bir faktör olduğu dikkate alındığında çocuğun aile içerisinde anadilinde konuşup sonrasında okul ortamında, devlet kurumlarında veya sokakta anadilini konuşamaması kişiliklerinin bir parçası olan anadilin değersiz olarak değerlendirilmesine yol açabilmektedir (Koç, Hancıoğlu ve Bozbeyoğlu, 2000, Kubilay, 2004). Çocuk böyle bir izlenime sahip olurken bu durum özellikle çocuğun sosyal gelişiminin önemli bir ayağı olan bireyselliğini olumsuz etkileyecektir. Çünkü bireyin kimliğini oluşturan önemli etmenlerden biri olan anadilde çocuğun eğitim görememesi, okul öncesi eğitimden başlayarak hayatının geri kalanında kendisini istediği gibi ifade edememesine, kendisini değersiz hissetmesine yol açabilecektir. Öpengin (2010)'nın çalışmasında belirttiği üzere çocuk bir süre sonra Kürt kimliğini beğenmemeye başlayabilmekte ve böylelikle kişiliğini oluşturan kültürel etmenlerle içsel bir çatışma başlayacaktır.

Diğer taraftan, tek dilde eğitim bir nebze de olsa doğu bölgelerinde kültürel yaklaşımı değiştirmeyi başarmıştır. Buna göre eğitim hayatında ve hayatının genelinde çocuk sorun yaşamamasın diye kültürel kökeninin anadili olan Kürtçe yerine çocuğa Türkçe öğretilmiştir (Öpengin, 2010). Ancak bu da çocuğun annesiyle, aile büyükleriyle bile iletişim kuramaması ve bu kez de kendi ailesine, kültürüne yabancı olmasına neden olmuştur.

Kısacası, Türkiye'de tek dilde eğitim politikası beraberinde ya çocuğun kendi kültürüne, geçmişine uzak kalmasına ya da genel toplumsal yapıda uzak olmasına neden olmuştur. Her iki durumda da çocuğun okul öncesi sosyal gelişimiyle birlikte

bireyselliği olumsuz etkilenmiştir. Sadece iletişim sorunları yaşanmamış ayrıca çocuğun kendi kimliğine, kişiliğine yabancılaşmasına neden olmuştur.

2.3.2.3.Okul ve Aile Ortamı Etkileri

Çocukların sosyal gelişiminin özellikle anneyle olan iletişimiyle aile içerisinde başladığı dikkate alındığında Türkiye'nin doğu bölgelerindeki iki dilli ortama dair sorun yukarıda da belirtildiği üzere ilk önce aile ortamında etkisini göstererek çocuğun sosyal gelişimini etkilemeye başlamıştır. Benzer şekilde toplumsal ve politik yapının yukarıda bahsedilen etkileri hem aile hem de okul ortamını da etkileyerek bu bölgede iki-dilli çocukların sosyal gelişimini olumsuz etkilemiştir.

İlk olarak aile ortamı incelendiğinde, doğu bölgesinde kalabalık aile yapısı dikkat çekmektedir. Bunun da iki dilli çocuğun dil gelişimine dair olumsuz etkisinden önceki bölümde bahsedilmiştir. Buna göre kalabalık ailelerdeki iki dilli çocuklar aile bireyleri arasındaki iletişim nedeniyle bireylerin kendisiyle yoğun iletişim içerisine girdiği bir ortam oluşmamaktadır. Ancak bu konuda literatürde Türkiye'nin Doğu bölgelerine özgü bir çalışma olmadığı için bu bölgedeki genel aile yapısının anadil Kürtçe olan çocuğun anadil gelişiminin olması gerekenden daha yavaş olabileceği varsayılabilir.

En önemlisi de Kürt ailelere ilişkin antropolojik açıdan iki farklı yaklaşım dikkat çekmektedir (Zeyneloğlu, Civelek ve Coşkun, 2011). Buna göre Kürt ailelerinde “Türkleşen” ve “Türkleşmeyen” şeklinde bir değişim olduğu dikkat çekmiştir. Türkleşen ailelerde Türkçe çoğunlukla anadil olarak benimsenmeye başlarken, “Türkleşmeyen” ailelerde ise Türkçe hiçbir şekilde konuşulmamakta ve sadece anadil Kürtçe konuşulmaktadır. İlkinde aile içerisinde sadece Türkçe'nin konuşulması, çocuğun ailenin yaşlı bireyleriyle iletişim kuramaması -aile kültürü ve geçmişinin de kimliğin bir parçası olduğu düşünüldüğünde- çocuğun bireyselliğinin gelişiminin olumsuz etkilenmesi beklenmektedir (Zeyneloğlu ve diğer., 2011). Bunun yanında çocuğun annesiyle bile aynı dili konuşamıyor olması durumu çocuğun elbette bebeklik çağındaki en temel iletişim gelişimini olumsuz etkileyeceği bu çalışmada varsayılmaktadır.

İkinci durumda ise sadece Kürtçe konuşulması ancak devletle ilgili işlemlerde, okullarda Türkçenin zorunlu dil olması çocuğun anadilini değersiz görmesine neden olabilmektedir. Neticede de çocuğun hem öğretmenleriyle, hem aile dışında yetişkinlerle hem de akranlarıyla iletişimi hem de bireyselliği olumsuz etkilenecektir (Zeyneloğlu ve diğer., 2011). Özetle her iki durumda da iki dilin aynı anda öğretilmesi durumu yerine çocuğun tek dil odaklı bir biçimde aile içerisinde büyümesi sosyal gelişimini olumsuz etkileyecek sorunlara yol açabilecek bir durum olarak varsayılmaktadır.

Aileye dair bir diğer önemli husus, aile bireylerinin eğitim düzeyine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bölge halkının uzun yıllardır ekonomik sorunlar, savaş vb. sorunlarla boğuşuyor olması eğitim hakkından mahrum kalmasına neden olmuştur. Oysaki yapılan çalışmalarda, iki dilli çocuğun ailesindeki yetişkinlerin özellikle anne ve babasının eğitim düzeyi arttıkça iki dilli çocuğun sosyal gelişiminin, iletişim becerilerinin de o derece arttığı gözlenmiştir (Sağlam, 2006).

Aile ortamında gelişimi başlayan çocuk, okul öncesi eğitim esnasında ve sonrasında özellikle ilkokuldan itibaren sosyal gelişimine dair sorunlar yaşamaya başlayabilmektedir. Aile ortamında başlayan dile dair iletişim ve sosyal gelişime dair problemlerin okul ortamında daha da derinleşmesi beklenen bir durumdur.

Türkiye'nin Doğu bölgesinde çocukların dil öğrenimi ve iletişim becerileri üzerine Sarı (2002)'nin yaptığı çalışmada, ilkokula başlarken Kürtçe anadili olan iki dilli çocukların iletişim kurmak için belli sesleri çıkarmada diğer çocuklara göre daha çok zorlandığı görülmüştür. Bu da esasında anadili Kürtçe olan çocukların sosyal gelişimin önemli bir parçası olan iletişim becerilerinin gelişiminin bu çocuklar için beklendiği gibi gelişemediği ve bu şekilde çocukların ilkokula başladığı görülmektedir. Bu durum hem okul öncesi ortamında çocuğun anadilini kullanamadığı için kendisini iyi ifade edemediğinin veya aile ortamından kaynaklanan problemler nedeniyle böyle bir sonuç elde edilebileceğini işaret etmektedir.

2.4.Mardin’de Çok Dilli Toplumsal Yapı ve Kültür

Bu çalışmada iki dilli çocukların okul öncesi dönemde sosyal gelişimi için özellikle Mardin ilinde veri analizinin gerçekleştirilmesi tercih edilmiştir. Bunun temel nedeni de Mardin ilinin kendine has, çok dilli ortamıdır. Sadece Türk ve Arap kökenli aileler yaşamamakta aynı zamanda Kürtlerde,Süryaniler (Arap kökenli Hıristiyanlar) de Mardin’de yüzyıllardır yaşamaktadır. Mardin’in bu çok kültürlü yapısı da Mardin halkının çok dilli toplumsal yapısına da katkı sağlamaktadır. Bu da aynı zamanda çalışmasının sadece Türkçe-Arapça-Kürtçe bilen iki dilli çocuklarla sınırlanmayıp daha kapsamlı olarak Türkçe dışında ikinci bir dil bilen iki dilli çocukların da analize dahil edilmesine olanak sağlamaktadır.

Türkiye’de yaklaşık yirmi bin Süryani (Arap kökenli Hıristiyan) yaşamakta olup bu Süryanilerin yaklaşık beş bini de kutsal kabul ettikleri dilleri Süryaniceyi bilmektedirler. Süryaniler başta Mardin olmak üzere Urfa, Diyarbakır, Adıyaman ve diğer Güneydoğu Anadolu bölge illerinde yaşamaktadır. Bu durum da Güneydoğu Anadolu bölgesinin kültürel çeşitliliğini artırmaktadır. Ancak bunun aynı zamanda bölgede ağırlaşan savaş nedeniyle bölge halkının göç etmesine neden olduğu ve çok kültürlü yapının giderek bozulması olarak yorumlanabilmektedir.

Ancak 2000’lerden itibaren Suriye’deki iç savaşla birlikte Suriyeli göçmenlerin de büyük oranlarda Türkiye’ye göç etmiştir. Mardin, Suriye’deki iç savaştan kaçan göçmenlerin hem yönetim zorlamaları hem de sınır yakınlığı açısından tercih ettiği başlıca yerleşim bölgelerinden birisi olmaya başlamıştır. Hatta Mardin, Suriye’den göç eden bölge halkının en çok tercih ettiği bölgelerden birisi olmaktadır. Göçmenlerin Türkiye’nin Güneydoğu bölgelerini tercih etmesi veya bu bölgelere yoğun olarak yerleştirilmesiyle birlikte Mardin’in çok kültürlü ve çok dilli yapısı da gelişmiştir (Apak, 2014).

Mardin farklı halklardan göç eden hem de kendi içerisinde göç veren halkların tercih ettiği bölgelerden birisidir. Tüm bu gelişmeler Mardin’in çok dilli ve çok kültürlü yapısına katkıda bulunmaktadır. Yakın geçmişte Mardin bölgesi üzerinden göç dalgası 1800’lerin sonu ve 1900’lerin başında hız kazanmıştır (Yılmaz, 2009). Birinci Dünya Savaşı ve Osmanlı’nın zayıflamasına denk gelen bu dönemlerde Osmanlı’nın gayri-Müslim nüfusunun büyük bölümünü oluşturan

Süryaniler, Ermeniler ve diğer Hıristiyan nüfus Mardin bölgesinden dışarıya doğru göç etmeye başlamışlardır. Sonrasında Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasını takip eden yıllarda Mardin'in seçkin bölge halkının kalkınma, gelişme ve şehirleşmenin daha yoğun yaşandığı Batı bölgelerine iç göç dalgasına katılmasıyla birlikte Mardin göç almaktan ziyade göç veren bir bölge haline gelmiştir (Sarı, 2010).

1960'larda Kıbrıs sorunuyla birlikte ise Hristiyan oldukları için Süryaniler bir takım etnik baskıyla karşı karşıya kalmış ve bir bölümü Mardin gibi yaşamakta oldukları bölgeleri terk ederek Amerika ve diğer Batılı ülkelere göç etmişlerdir. Ancak göç ederken geride kalan konutlarını satmayıp kendilerinden sonra en azından torunlarının geri döneceğini düşünerek hareket etmişlerdir. Esasında da takip eden dönemlerde Süryanilerin bu bölgeye geriye göç ettikleri dikkat çekmeye başlamıştır (Şimşek, 2014).

Her ne kadar dışarıya göçler Mardin'in kültürel çeşitliliğini kısıtlamışsa da Günümüze kadar çeşitli nedenlerle ve çeşitli kaynaklardan da Mardin bölgesine fazlasıyla göç gerçekleşmiştir. Bunun temel nedeni de Mardin'in belli bölgelere özellikle de Orta Doğu'ya Türkiye'nin diğer bölgelerine göre daha yakın olmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle 1990'ların başında Körfez Savaşı döneminde iç karışıklardan kaçan 400,000'den fazla Kürt Türkiye'ye göç etmiş ve göç eden Kürtlerin de gene Türkiye'nin Mardin de dahil Güneydoğu Anadolu bölgelerine yerleştiği dikkat çekmektedir (Apak, 2014).

Tüm bu iç ve uluslararası göçler sonrasında Mardin'in çok kültürlü yapısı çoğunlukla Arap ve Kürt kökenli gruplardan meydana gelerek Mardin'in günümüzdeki kültürel ve çok dilli yapısını şekillendirmiştir. Ancak yukarıda da bahsedildiği üzere, Mardin'in ilk yerleşikleri olan Süryaniler de halen bölgede yaşamaya devam ederek Mardin'in çok kültürlü yapısına daha da katkı yapmaktadır. Tüm bu kültürel geçmişi neticesinde de Mardin'de Türkçe, Kürtçe, Arapça ve Süryanice dilleri konuşulmaktadır. Çetin'in (2007) de çalışmasında bahsettiği üzere, tüm bu çok çeşitli kültürel geçmiş ve farklı halkların uzun yıllar boyunca Mardin'de hep birlikte yaşamaya devam etmesi esasında Mardin'in çok kültürlü yapısını günümüzde de muhafaza edebilmiştir.

Tüm bu kültürel geçmişi ve pek çok farklı kültürün bir arada uzun yıllardır yaşıyor olması nedeniyle Mardin bölgesindeki okul öncesi dönem iki dilli çocukların

sosyal gelişiminin analiz edilmesine karar verilmiştir. Buna göre çalışmanın bulgularına dair beklenti, Mardin bölgesinde iki dilli çocukların sosyal gelişiminin olumlu olduğuna dair öğretmenlerin algı ve değerlendirmelerinin elde edilmesidir.

2.5.Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

İki dilli çocukların sosyal gelişimine dair çalışmalar okul öncesi ve okul dönemi boyunca olacak şekilde hem yurtiçi hem de yurtdışı, yabancı çalışmalarla analiz edilmiştir. İlk olarak yurtdışı araştırmalar incelendiğinde görülmektedir ki iki dilli çocukların hem sosyal hem de dile özgü ve zihinsel gelişimlerine dair çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Beklenildiği üzere, iki dilli çocukların iletişim becerilerinin tek dilli çocuklardan farklı gerçekleşmektedir. Ancak bu farkların hangi alanda ve nelere bağlı olarak geliştiği henüz tam anlamıyla yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarda kapsamlı biçimde analiz edilmemiştir. 2000’li yıllarda yurtdışında yapılan bir takım çalışmalar, iki dilli çocukların sosyal gelişiminin önemli bir parçası olan iletişim becerilerinin tek dilli çocukların iletişim becerilerinin anlamlı biçimde altında olduğunu bulmuştur (Bialystok, Luk, Peets, Yang, 2010; Oller, Pearson, Cobo-Lewis, 2007). Diğer taraftan, dil hakimiyeti konusunda iki dilli çocukların, tek dilli çocuklara kıyasla daha başarılı olduğu sonuçlarını destekleyen bulgular Bialystok, Barac, Blaye ve Poulin-Dubois, (2010) ve Bialystok ve Viswanathan (2009) tarafından yürütülen çalışmalarda elde edilmiştir.

İki dilli çocukların sosyal gelişiminin farklı olduğunu gösteren pek çok çalışmanın yanı sıra, iki dilli çocukların sosyal gelişimindeki farkın nedenlerini araştıran bir takım çalışmalar da olmuştur. Bu çalışmalarda genelde çocuğun aile ortamına odaklanılmış ve ailenin mevcut kültüre uyum sağlayabilmesi, anne-babanın eğitim düzeyinin özellikle iki dilli çocukların sosyal gelişimi üzerine etkisi olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalardan en güncel olanlarında biri Becker, Klein ve Biedinger (2013) tarafından Almanya’daki Türk ailelerin iki dilli çocuklarının sosyal ve zihinsel gelişimi üzerine gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Türk kökenli çocukların 3 yaşına kadar Alman yaşlıtlarına göre belirgin biçimde iletişim ve dil becerilerinde daha geriden geldikleri sonucu elde edilmiştir. Ancak çocuklarda dil gelişiminin daha

hızlı geliştiği varsayıldığında 6 yaşına geldiklerinde iki dilli bu çocukların aradaki gelişim farkını kapattığı sonucu elde etmişlerdir. En önemlisi de Becker ve diğer. (2013) çalışmalarında iki dilli Türk çocuklarının sosyal gelişimlerinin ailelerinin Almanya'ya göç sonrasında mevcut düzene ne kadar kolay uyum sağladıklarına göre değişebildiğini ortaya koymuşlardır. Buna göre iki dilli çocuğun ailesinin yeni kültüre ve toplumsal yapıya ne kadar kolay uyum sağlarsa bu çocukların sosyal gelişiminin de o derece sorunsuz gerçekleşeceği bulgusunu elde etmişlerdir.

Literatürde diğer çalışmalar ise daha çok iki dilli çocukların zihinsel ve bilişsel becerilerinde tek dilli çocuklara göre fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu konuda örnek bir çalışma ise İran'daki iki dilli çocukların (Kürt veya Azeri) tek dilli çocuklara kıyasla sosyal ve zihinsel gelişimleri test edilmiştir (Arefi ve Alizadeh, 2008). İran'daki iki dilli çocukların sosyal ve zihinsel gelişimine dair bu çalışmada anadili Kürtçe veya Azerice olan ancak tüm eğitim hayatları boyunca Farsça eğitim gören çocuklar incelenmiştir. Analizler ilkökul çağındaki çocuklara yapılmış ve iki dilli çocukların zihinsel gelişimine dair tek dilli çocuklara kıyasla herhangi bir anlamlı fark bulamamışlardır. Tüm bu çalışmalar göstermektedir ki yurtdışı araştırmalar daha çok iki dilli çocukların sosyal ve zihinsel gelişiminin tek dilli çocuklarınkine kıyasla yürütülmüştür.

Yurtiçi çalışmalarında da benzer şekilde iki dilli çocukların dilbilgisi ve iletişim becerilerinde tek dilli çocuklara kıyasla bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bunlar arasında güncel çalışmalardan biri Özge (2010) tarafından yürütülmüştür ve bu çalışmada İngiltere'de yaşayan iki dilli Türk çocuklarla sadece tek anadili Türkçe olan çocukların dilbilgisi ve iletişim becerileri kıyaslanmıştır. Sonuçta 5-8 yaş arası hem iki dilli hem de tek dilli Türk çocuklarının iletişim becerilerinde, dilbilgisi kurallarını uygulamasında önemli bir fark bulunamamıştır.

Benzer bir çalışma Ağca (2012) tarafından iki dilli çocukların, tek dilli ve dil bozukluğu olan çocuklarla kavram gelişiminin farklı olup olmadığı analiz edilmiştir. Çalışma Ankara bölgesindeki 3-5 ve 5-10 yaş arası iki dilli çocuklar üzerine yürütülmüştür. Sonuçlara göre normal gelişim göstermekte olan 3-5 ve 5-10 yaş arası çocuklar arasında iki dilli olan çocuklarla dil bozukluğu olan çocuklarda gelişimsel fark olduğu ortaya konmuştur. Bu da esasında iki dilli çocukların dil bozukluğu sorunu yaşamadığını ortaya koymaktadır.

Türkiye’de iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair bir diğer çalışma ilkökul düzeyindeki iki dilli çocukların iletişim ve dilbilgisi becerileri üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışmada Sarı (2002) Adana ili içerisinde iki dilli çocukların gittikleri ilkokullardaki öğretmenlerinin gözünden gelişimsel sorunlar yaşayıp yaşamadıkları incelenmiştir. Diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada öğretmenlerin gözünden iki dilli çocukların iletişim becerilerinin, dili kullanma yeteneklerinin diğer tek dilli çocuklara kıyasla daha düşük düzeyde kaldığı ve iki dilli çocukların sorun yaşadığı sonucu elde edilmiştir. Özellikle bu çocuklarda telaffuzlarda olduğu kadar öğretmenle iletişimde de soruları anlamama, sorulara cevap verememe gibi sorunlar yaşandığı öğretmenlerin gözlemlerinden öğrenilmiştir.

Tüm bu yurtdışı ve yurtiçi analizler göstermektedir ki iki dilli çocukların sosyal ve ayrıca zihinsel gelişimine dair literatür henüz tam anlamıyla net sonuçlar ortaya koymamaktadır. Çalışmaların bulguları arasındaki farklar ayrıca iki dilli çocukların içinde yaşadığı kültür, toplumsal yapı, okul ortamı ve ayrıca aile yapısının iki dilli çocukların okul öncesi ve sonrası dönemde sosyal ve zihinsel gelişimini elde ettiği sonucuna varılmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi, Modeli ve Türleri

Araştırmada var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi ve tespit etmeyi sağlayan betimsel tarama modeli dikkate alınmıştır. Özellikle de literatürde eğitim alanındaki çalışmalarda öğretmenlerin, öğrencilerin veya yöneticilerin algı, davranış vb. belirlenmesinde de bu yöntem kullanılmakta olup bu çalışmanın da araştırma modelinin temelini oluşturmaktadır (Karadağ, 2010). Benzer çalışmalarda dikkate alınan araştırma modelleri dikkate alınarak da bu çalışmada iki dilli çocukların sosyal gelişim sürecinin öğretmenlerin gözünden analiz edilmesi için betimsel tarama modeli dikkate alınarak veri analizi gerçekleştirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mardin ilinin Artuklu ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim veren okullarda, 2014-2015 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan okul öncesi eğitimi veren öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Yöntemi

Anket çalışmasında okul öncesi dönemde çocukların sosyal gelişimine dair hangi hususların değerlendirileceğinin belirlenmesinde Fatma Başaran'ın (1974) "Psiko-sosyal gelişim 7-11 yaş çocukları üzerine bir araştırma" ve Gander ve Gardiner'in (1998) "Çocuk ve ergen gelişimi" adlı çalışmalarında belirtilen okul öncesi çocuklarda sosyal gelişim normları ve süreçleri dikkate alınmıştır. Bu çalışmaların bulguları ışığında dil becerileri, akranlarla iletişim, yetişkinlerle iletişim ve kişilik/benlik gelişimi alt boyutları dikkate alınarak anket çalışması hazırlanmıştır.

Bu araştırma, 2014-2015 öğretim yılında Mardin ili merkez Artuklu ilçesinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı çerçevesinde, literatürdeki benzer çalışmalar ve teorik analizler incelenmiş, araştırmanın veri analizinin teorik

bir temele dayandırılması hedeflenmiştir. Anket çalışmasını uygulama iznine dair araçların sahiplerinden, öğretmenlerden ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak 2015 Haziran ayında örnekleme dahil edilmiş okul öncesi eğitim kurumlarına gidilerek öğretmenlere anket çalışması uygulanmıştır. Anket çalışmasının yapılması sonrasında veri toplama araçları kontrol edilip eksik ya da çalışmayla ilgisiz olan anketler analiz dışı bırakılmıştır.

3.4.Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözülmesi için SPSS 16.0 programı kullanılmıştır. Araştırmanın yöntem ve veri analizi bölümünün ilk kısmında öğretmenlerin demografik özellikleri ve tek dilli ve iki dilli öğrencilerine dair sınıflarına ait özelliklerini betimlemek için yüzde ve sıklık istatistikleri hesaplanmıştır. Anket çalışmasında “kişisel ve öğretmenin sınıfına özgü özellikler”in ve “iki-dilli öğrencilerin sosyal gelişimine dair görüşler”in öğretmenlerin verdikleri cevaplarda etkili olup olmadığı parametrik testlerle ölçülmüştür. Etkili olduğu durumlarda ilgili değişkene göre alt gruplar oluşturularak ortalama sıralaması üzerinden farklılıklar analiz edilmiştir. Bunun için de öğretmenlerin verdikleri cevaplar üzerinde bağımsız-t testi ve ANOVA parametrik testleri uygulanmıştır. Test sonuçlarının istatistiki önem ve anlamı p-değeri= ≤ 0.05 dikkate alınarak analiz edilmiştir.

3.5.Örneklem Geçerliliği ve Güvenilirliği

Anket çalışmasında ilk aşamada Faktör analizi üzerinden ölçek alt boyutları belirlenmiştir. Ölçek Geliştirme Faktörü olarak Kuramsal Form-Deneysel Form oluşturma yaklaşımı benimsenmiş faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ilgili ölçek alt boyutuna dair maddeler ölçeğe dahil edilirken ait olmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 3.1’de yer alan Varyans Analizine göre çalışmada 3 faktör alt boyutu bulunmaktadır ve bu alt boyutların tüm anket çalışmasındaki varyansın %64’ünü

açıkladığı sonucuna varılmıştır. Varyans değerine bağlı olarak anket çalışmasında ölçek alt boyutlarının analizi gerçekleştirmek için yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2’de yer alan Rotasyon Faktör Matrisine göre İletişim alt boyutu (6 madde: madde 15-16-17-18-20-21), Kişisel Gelişim alt boyutu (7 madde: 5-6-7-8-10-11-14) ve Grup içi iletişim (4 madde: 1-2-3-4) olarak belirlenmiştir. İlgili alt boyutuna ait olmadığı teorik olarak varsayılan maddeler analize dahil edilmemiştir. Buna göre her bir alt boyut için ilgili maddelere verilen değerlerin ortalama değeri hesaplanmıştır.



Tablo 3.1. Varyans analizi

Madde	Başlangıç Eigen Değerleri	
	Toplam	Varyans %
1	10,260	48,856
2	2,094	9,973
3	1,246	5,934
4	,966	4,602
5	,894	4,258
6	,737	3,511
7	,640	3,047
8	,593	2,822
9	,519	2,473
10	,432	2,057
11	,400	1,905
12	,374	1,779
13	,358	1,706
14	,310	1,474
15	,223	1,062
16	,219	1,042
17	,202	,961
18	,171	,813
19	,167	,796
20	,110	,523
21	,085	,406

Tablo 3.2. Rotasyon faktör matrisi

	Faktör		
	1	2	3
İki dilli çocuklar, her iki dilde de iletişim kurmada sorun yaşamaz.	,830	,033	,252
İki dilli çocuklar sorulan sorulara cevap vermede ifade zorluğu yaşamaz.	,827	-,099	,256
İki dilli çocuklar toplum içerisinde duygu ve düşüncelerini kolaylıkla ifade edebilir.	,794	,359	,129
İki dilli çocuklar yetişkinlerle rahatça iletişim kurabilir.	,768	,274	,183
İki dilli çocuklar yeni koşullara kolayca uyum sağlar.	,695	,346	,076
Genel olarak iki dilli çocukların sosyal gelişimi diğer çocukların gelişimine benzer bir şekilde gerçekleşmektedir.	,534	,304	,337
İki dilli çocuklar isteklerini elde etmede sosyal normların dışına çıkmaz.	,491	,270	,299
İki dilli çocuklar yaptıkları çalışma ya da işi beğenir.	,200	,757	,409
İki dilli çocuk sınıf arkadaşlarının söz ve hareketlerine sosyal normlar dahilinde tepki verir.	,213	,743	,080
İki dilli çocuklar sevgi gösterilerine olumlu tepki gösterir.	,121	,741	,425
İki dilli çocuklar verilen sorumlulukları gerçekleştirmede sorun yaşamaz.	,461	,706	,107
İki dilli çocuklar övülmekten hoşlanır.	-,042	,615	,475
İki dilli çocuklar oyuncağı istendiğinde veya kendiliğinde paylaşır.	,361	,520	,510
İki dilli çocuk meraklıdır ve çevreyi etkili bir biçimde keşfetmek ister.	,287	,515	,451
İki dilli çocuklar arkadaşlarına karşı paylaşımcıdır.	,174	,155	,871
İki dilli çocuklar oyunlarda kurallara uygun hareket etmeye özen gösterir.	,258	,180	,807
İki dilli çocuklar arkadaş grubu dışında kendi kendine vakit geçirir.	,161	,209	,591
İki dilli çocuklar grup oyunlarından hoşlanır.	,269	,536	,585
İki dilli çocuklar tek başına bağımsız hareket edebilir.	,293	,511	,539
İki dilli çocuklar beden dilini kullanmada sorun yaşamaz.	,327	,286	,531
İki dilli çocuklar oyunlarda liderlik görevinden kaçınmaz.	,501	,346	,525

Tablo 3.3’de geçerlilik analizi (faktör analizi) sonuçları özetlenmiş olup KMO testi örneklemin anket analizini gerçekleştirmek için yeterli olup olmadığını göstermektedir ve tüm anket için 0,892 olarak gerçekleşmiş olup bu istatistiğin de 0,6’dan büyük olması örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir. Hatta bu değer 1,00’e ne kadar yakınsa yeterlilik o kadar yüksek düzeyde sağlanmıştır. Kısaca bu çalışmada örneklem yeterli bulunmuştur. Bartlett Küresellik testi ise ankette veri içerisinde faktör analizi için yeterli oranda korelasyon yani ilişki olup olmadığını ölçmektedir. Bu test için p-değeri sıfır olup %1’değerinden küçüktür ve bu yüzden “korelasyon yoktur” hipotezi reddedilmiştir. Benzer şekilde alt boyutlar için de KMO ve Bartlett test sonuçlarına göre örneklem yeterliliği uygun görülmüştür (grup içi iletişim için KMO=0,747, kişisel gelişim için KMO=0,870 ve iletişim alt boyutu için KMO=0,862). Buna göre veri içerisinde analiz için yeterli korelasyon olduğu, anket analizinin geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3.3. Geçerlilik analizi

	KMO Örneklem Yeterlilik Testi	Bartlett Küresellik Testi		
		Ki-kare	Serbestlik derecesi	p- değeri
Anket	0,892	1213	210	0,000
Grup İçi İletişim alt boyutu	0,747	192,361	6	0,000
Kişisel Gelişim alt boyutu	0,870	334,993	21	0,000
İletişim alt boyutu	0,862	236,581	15	0,000

Anket analizinde güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa değeri hesaplanmış ve Tablo 3.4’te görüldüğü üzere Cronbach Alfa hesaplanan değeri 0,945 olarak gerçekleşmiştir. Cronbach Alfa değeri, 1,00’e ne kadar yakınsa bu anketin o derece güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Literatürde genel olarak bu istatistik değerinin 0,6’dan yüksek olması da güvenilirliğin anket analizini gerçekleştirmek için yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Bu nedenlerle Cronbach Alfa istatistik değeri bu anket

için analizin güvenilir olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda alt boyutlar için de Cronbach alpha değerlerine göre güvenilirlik sonuçları analizin yürütülmesi için yeterli bulunmuştur (grup içi iletişim için alpha değeri=0,874, kişisel gelişim için alpha değeri=0,900 ve iletişim için alpha değeri=0,872).

Tablo 3.4. Güvenilirlik analizi

	Cronbach's Alpha	N
Anket	0,945	21
Grup İçi İletişim alt boyutu	0,874	4
Kişisel Gelişim alt boyutu	0,900	7
İletişim alt boyutu	0,872	6

4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın bulgularına yer verilmiştir. Bulgular örneklem özellikleri ve istatistiklerini, bağımsız örneklem testlerini içermektedir.

4.1.Örneklem Sosyo-Demografik Özellikleri

Tablo 4.1. Örneklem sosyo-demografik özellikleri

	Değişken	N	%
Yaş	23-30 yaş	30	34,5
	31-40 yaş	43	49,4
	41 ve üstü	12	13,8
	Toplam	85	97,7
	Cevapsız	2	2,3
	Toplam	87	100,0
Cinsiyet	Erkek	23	26,4
	Kadın	63	72,4
	Toplam	86	98,9
	Cevapsız	1	1,1
	Toplam	87	100,0
Medeni Durum	Bekar	9	10,3
	Evli	76	87,4
	Toplam	85	97,7
	Cevapsız	2	2,3
	Toplam	87	100,0
Çocuk sayısı	Tek çocuklu	32	36,8
	2 çocuklu	26	29,9
	3 ve daha fazla çocuklu	6	6,9
	Toplam	64	73,6
	Cevapsız	23	26,4
	Toplam	87	100,0
Eğitim durumu	Lisans	83	95,4
	Yüksek Lisans	4	4,6
	Toplam	87	100,0
Kıdem süresi	0-6 yıl	28	32,2
	7-12 yıl	34	39,1
	13 ve üstü yıl	18	20,7
	Toplam	80	92,0
	Cevapsız	7	8,0
	Toplam	87	100,0

Tablo 4.1. Örneklem sosyo-demografik özellikleri (devam)

	Değişken	N	%
Çalışma süresi	0-2 yıl	48	55,2
	3-5 yıl	21	24,1
	6 ve üstü yıl	14	16,1
	Toplam	83	95,4
	Cevapsız	4	4,6
	Toplam	87	100,0
Bildiği diller	Türkçe	23	26,4
	Türkçe Kürtçe	38	43,7
	Türkçe Kürtçe İngilizce –	19	21,8
	Türkçe Kürtçe Arapça		
	Toplam	80	92,0
	Cevapsız	7	8,0
	Toplam	87	100,0
Sınıfta konuşulan diller	Türkçe	36	41,4
	Türkçe ve Kürtçe	18	20,7
	Türkçe –Kürtçe - Arapça	18	20,7
	Toplam	72	82,8
	Cevapsız	15	17,2
	Toplam	87	100,0
Öğrenci sayısı	0-19 öğrenci	29	33,3
	20-29 öğrenci	41	47,1
	30 ve üstü öğrenci	14	16,1
	Toplam	84	96,6
	Cevapsız	3	3,4
	Toplam	87	100,0
Kız öğrenci sayısı	0-9 kız öğrenci	31	35,6
	10-14 kız öğrenci	36	41,4
	15 ve üstü kız öğrenci	17	19,5
	Toplam	84	96,6
	Cevapsız	3	3,4
	Toplam	87	100,0
Erkek öğrenci sayısı	0-9 erkek öğrenci	29	33,3
	10-14 erkek öğrenci	39	44,8
	15 ve üstü erkek öğrenci	16	18,4
	Toplam	84	96,6
	Cevapsız	3	3,4
	Toplam	87	100,0
İki dilli çocuk sayısı	0-9 iki dilli öğrenci	22	25,3
	10-19 iki dilli öğrenci	27	31,0
	20 ve üstü iki dilli öğrenci	27	31,0
	Toplam	76	87,4
	Cevapsız	11	12,6
	Toplam	87	100,0

Tablo 4.1. Örneklem sosyo-demografik özellikleri (devam)

	Değişken	N	%
İki dilli kız çocuk sayısı	0-4 iki dilli kız öğrenci	25	28,7
	5-10 iki dilli kız öğrenci	33	37,9
	11 ve üstü iki dilli kız öğrenci	17	19,5
	Toplam	75	86,2
	Cevapsız	12	13,8
	Toplam	87	100,0
İki dilli erkek çocuk sayısı	0-4 iki dilli erkek öğrenci	23	26,4
	5-10 iki dilli erkek öğrenci	34	39,1
	11 ve üstü iki dilli erkek öğrenci	18	20,7
	Toplam	75	86,2
	Cevapsız	12	13,8
	Toplam	87	100,0
Çocuk yaş grubu	3-5 yaş grubu	30	34,5
	6-7 yaş grubu	17	19,5
	Toplam	47	54,0
	Cevapsız	40	46,0
	Toplam	87	100,0

Öğretmenlerin yaş-gruplarına göre örneklemdeki sıklık ve yüzde değerleri özetlenmiştir. Buna göre örneklemdeki öğretmenlerin neredeyse yarısı (%49,4) orta yaş grubunda olup 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler ise örneklemde en düşük oranla temsil edilmektedir (%13,8).

Öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%72,4) kadın ve %26,4'ünün erkek olduğu görülmekte olup kadın öğretmenler, örneklemde erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir oranda temsil edilmiştir.

Öğretmenlerin medeni durumu açısından örneklemdeki sıklık ve yüzde değerleri yer almakta olup evli öğretmenlerin oranının örneklemde neredeyse tamamını oluşturduğu (%87,4) ve bekar öğretmenlerin oranının %10,34 olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin yarıdan fazlası (%66,7) en fazla 2 çocuklu aileye sahip olup 3 ve daha fazla çocuk sahibi ailelerin oranı ise göreceli olarak oldukça düşüktür (%6,90).

Örnekleme yer alan öğretmenlerin neredeyse tamamı (%95,40) en az lisans mezunu olup yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin oranı %4,6 olarak hesaplanmıştır.

Örnekleme yer alan öğretmenlerin kıdem süresine göre frekans ve yüzde dağılımı verilmekte olup buna göre kıdem süresi açısından örneklem grubunun heterojen bir yapıda olduğu söylenebilir. En çok 7-12 yıl kıdem süresine sahip öğretmenler (%39,1) örnekleme yer almakta iken en düşük oranla temsil edilen öğretmenler (%20,7) 13 ve üstü yıllık kıdem süresine sahip olanlar öğretmenlerdir.

Kıdem süresi için geçerli olduğu gibi öğretmenlerin mevcut çalışmakta oldukları okulda geçirdikleri süre heterojen bir dağılıma sahiptir. En fazla 2 yıldır en son okulunda çalışmakta olan öğretmenlerin sayısı örneklemin yarısından fazlasını (%55,2) oluşturmakta olup 6 ve üstü yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin örnekleme oranı %16,1 olarak hesaplanmıştır.

En az iki dil bilen okul öncesi öğretmenlerin oranı tüm örneklemin neredeyse üçte ikisini (%65,5) oluşturmakta olup sadece iki dil bilen öğretmenlerin oranı neredeyse tüm örneklemin yarısına yakındır (%43,67). Üç ve daha fazla dil bilen öğretmenlerin oranı ise %21,83'tür.

Sınıfta konuşulan dillerin dağılımı dikkate alınmış olup buna göre sınıflarda konuşulan dil konusunda bir denge bulunmaktadır. Sadece Türkçe konuşulan sınıflarda çalışan öğretmenlerin oranı (%41,37) ile en az iki dil konuşulan sınıflarda çalışan öğretmenlerin oranı (%41,36) neredeyse birbirine eşittir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim sınıflarındaki sınıf mevcuduna göre örnekleme dağılımı yer almaktadır. Buna göre örnekleme öğretmenlerin büyük bölümünün (%80,45) sınıfında öğrenci mevcudu en fazla 29 kişidir. 30 ve üstü sayıda öğrenciye sahip öğretmenlerin oranı ise %16,09 olarak ölçülmüştür.

Örnekleme yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki kız öğrenci sayısına dair dağılım özetlenmekte olup buna göre örnekleme öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%77) sınıfında en fazla 14 kız öğrenci bulunmaktadır. Sınıfında 15 ve üstü kız öğrenciye sahip öğrencilerin oranı ise %19,54'tür.

Örneklemedeki öğretmenlerin okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dörtte üçünden fazlasının sınıfında en fazla 14 erkek öğrenci bulunmaktadır (%78,1). En düşük oran ise 15 ve üstü sayıda erkek öğrenciye sahip öğretmenlerin örneklemedeki oranıdır (%18,39).

Öğretmenlerin %62,06'sının sınıfında iki-dilli öğrenci mevcudu en az 10'dur. Ancak iki dilli öğrencisi sayısı sınıf içerisinde en fazla 9 olan öğretmenlerin oranı da tüm örneklemin dörtte birinden fazlasını oluşturmaktadır (%25,28).

Öğretmenlerin iki-dilli kız öğrencilerinin sayısına dair yüzde dağılım sonuçlarına göre öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%57,47) sınıfında iki-dilli kız öğrenci sayısı en az 5'tir. 11 ve üstü sayıda iki dilli kız öğrencisi olan öğretmenlerin oranı ise %19,54'tür.

Örneklemede öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%59,76) sınıfındaki iki-dilli erkek öğrenci sayısı en az 5'tir. Öğretmenlerin %26,4'ünün sınıfında ise iki dilli erkek öğrenci sayısı en fazla 5'tir.

Öğretmenlerin üçte birinden fazlasının (%34,48) sınıfındaki öğrenciler 3-5 yaş grubuna dahildir. 6-7 yaş arası öğrencileri olan öğretmenlerin örneklemedeki oranı ise %19,54'tür.

Tablo 4.2. Sosyal gelişim ölçeği alt boyutları betimsel analizi

	N	Min.	Mak.	\bar{X}	s
İletişim	86	1,00	5,00	3,3682	,89557
Grup içi iletişim	86	1,00	5,00	3,6037	,89880
Kişisel gelişim	86	1,00	5,00	3,7896	,77411

Tablo 4.2'de Sosyal Gelişim ölçeği alt boyutları için betimsel veri analizi yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin iki dilli çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal gelişimine dair görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır (iletişim alt boyutu için ortalama=3,36; grup içi iletişim alt boyutu için ortalama=3,60 ve kişisel gelişim için ortalama=3,78).

4.2.İletişim Alt Boyutuna Dair Analiz

Tablo 4.3 İletişim alt boyutu bağımsız t-testi analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	s	t	Sd	p
Cinsiyet	Erkek	22	3,4773	,93760	,731	83	,467
	Kadın	63	3,3148	,88299			
Medeni Durum	Evli	9	3,2963	1,3788	-,193	82	,848
	Bekar	75	3,3578	,83634			
Eğitim Durumu	Lisans	82	3,3760	,88688	,364	84	,717
	Yüksek Lisans	4	3,2083	1,20474			
Çocuk yaş grubu	3-5 yaş	30	3,3833	,87225	,862	44	,393
	6-7 yaş	16	3,1354	1,02960			

Tablo 4.3'te bağımsız t-testi sonuçları İletişim alt boyutu için özetlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenin cinsiyetinin iki dilli çocukların iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,467<0,05$).

Öğretmenin medeni durumunun iki dilli çocukların iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,848<0,05$).

Öğretmenin eğitim durumunun iki dilli çocukların iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,717<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki çocukların yaş grubunun iki dilli çocukların iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,393<0,05$).

Tablo 4.4 İletişim alt boyutu sosyo-demografik özellikler boyutları betimsel analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	s
Yaş	23-30	29	3,477	0,90273
	31-40	43	3,3837	0,9262
	40 ve üstü	12	3,2639	0,66461
	Toplam	84	3,3988	0,87888
Çocuk Sayısı	tek çocuklu	31	3,5753	,81404
	2 çocuklu	26	3,2244	1,03917
	3 ve üstü çocuklu	6	2,9167	,82158
	Toplam	63	3,3677	,92755
Kıdem Süresi	0-6 yıl	28	3,2560	,93567
	7-12 yıl	34	3,5539	,78894
	13 ve üstü yıl	18	3,0833	,83284
	Toplam	80	3,3437	,86352
Çalışma Süresi	0-2 yıl	47	3,4433	,88893
	3-5 yıl	21	3,0556	,89959
	6 ve üstü yıl	14	3,5714	,70017
	Toplam	82	3,3659	,87349
Bilinen Diller	sadece Türkçe	23	3,3768	,77885
	Türkçe Kürtçe	38	3,3640	,92012
	Türkçe Kürtçe İngilizce ve/veya Arapça	19	3,3158	1,05832
	Toplam	80	3,3563	,90620
Sınıfta Konuşulan Diller	sınıfta sadece Türkçe	36	3,3657	,84310
	sınıfta Türkçe ve Kürtçe	18	3,1389	,94670
	sınıfta Türkçe-Kürtçe- Arapça/İngilizce	18	3,5370	1,04874
	Toplam	72	3,3519	,92121
Öğrenci mevcudu	0-19 öğrenci	28	3,0893	,87663
	20-29 öğrenci	41	3,4472	,91700
	30 ve üstü öğrenci	14	3,4167	,65617
	Toplam	83	3,3213	,87140
Kız öğrenci mevcudu	0-9 kız öğrenci	31	3,2796	,88442
	10-14 kız öğrenci	35	3,3190	,96370
	15 ve üstü kız öğrenci	17	3,4020	,66421
	Toplam	83	3,3213	,87140

Tablo 4.4 İletişim alt boyutu sosyo-demografik özellikler alt boyutları betimsel analizi (devam)

Değişken	Grup	N	\bar{X}	s
Erkek öğrenci mevcudu	0-9 erkek öğrenci	28	3,3512	,84418
	10-14 erkek öğrenci	39	3,2863	,99996
	15 ve üstü erkek öğrenci	16	3,3542	,57373
	Toplam	83	3,3213	,87140
İki dilli öğrenci mevcudu	0-9 iki dilli öğrenci	22	3,5076	,55510
	10-19 iki dilli öğrenci	26	3,1987	,80280
	20 ve üstü iki dilli öğrenci	27	3,3457	1,08400
	Toplam	75	3,3422	,85639
İki dilli kız öğrenci mevcudu	0-4 iki dilli kız öğrenci	25	3,3067	,75412
	5-10 iki dilli kız öğrenci	32	3,4010	,88482
	11 ve üstü iki dilli kız öğrenci	17	3,3039	1,00214
	Toplam	74	3,3468	,86129
İki dilli erkek öğrenci mevcudu	0-4 iki dilli erkek öğrenci	23	3,5290	,55653
	5-10 iki dilli erkek öğrenci	33	3,2424	,88201
	11 ve üstü iki dilli erkek öğrenci	18	3,3056	1,11913
	Toplam	74	3,3468	,86129

Tablo 4.4'te örneklemede dikkate alınan sosyo-demografik özelliklere göre öğretmenlerin iletişim alt boyutu açısından iki dilli çocukların iletişim açısından sosyal gelişimini okul öncesi dönemde nasıl değerlendirdiği özetlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, Yaş değişkeni için 23-30 yaş grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,47).

Öğretmenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkeni için tek çocuklu grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,57).

Kıdem süresi değişkeni için 7-12 yıl kıdem süresi grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,55).

Kurumdaki çalışma süresi değişkeni için 6 ve üstü yıl çalışma süresi grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,57).

Öğretmenin bildiği diller değişkeni için sadece Türkçe bilenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,37).

Sınıfta konuşulan diller değişkeni için Türkçe-Kürtçe-Arapça ve/veya İngilizce grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,53).

Öğrenci mevcudu değişkeni için 20-29 öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,44).

Sınıftaki kız öğrenci mevcudu değişkeni için 15 ve üstü kız öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,40).

Sınıftaki erkek öğrenci mevcudu değişkeni için 15 ve üstü erkek öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların iletişim açısından

sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,35).

Sınıftaki iki dilli öğrenci mevcudu değişkeni için 9 ve 9'un altında iki dilli öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,50).

Sınıftaki iki dilli kız öğrenci sayısı değişkeni için 5-10 sayıda iki dilli kız öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,40).

Sınıftaki iki dilli erkek öğrenci sayısı değişkeni için 4 ve 4'ün altında iki dilli erkek öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,52).

Tablo 4.5 İletişim alt boyutu ANOVA analizi

Değişken		KT	Sd	KO	F	P
Yaş	Gruplar Arası	,406	2	,203	,258	,773
	Grup İçi	63,707	81	,787		
	Toplam	64,112	83			
Çocuk Sayısı	Gruplar Arası	3,090	2	1,545	1,845	,167
	Grup İçi	50,252	60	,838		
	Toplam	53,342	62			
Kıdem Süresi	Gruplar Arası	2,938	2	1,469	2,021	,139
	Grup İçi	55,970	77	,727		
	Toplam	58,908	79			
Çalışma Süresi	Gruplar Arası	2,895	2	1,448	1,941	,150
	Grup İçi	58,907	79	,746		
	Toplam	61,802	81			
Bildiği Diller	Gruplar Arası	,043	2	,022	,026	,975
	Grup İçi	64,832	77	,842		
	Toplam	64,875	79			
Sınıfta Konuşulan Diller	Gruplar Arası	1,441	2	,720	,845	,434
	Grup İçi	58,812	69	,852		
	Toplam	60,253	71			
Sınıf Mevcudu	Gruplar Arası	2,284	2	1,142	1,523	,224
	Grup İçi	59,982	80	,750		
	Toplam	62,266	82			
Kız Mevcudu	Gruplar Arası	,165	2	,082	,106	,899
	Grup İçi	62,101	80	,776		
	Toplam	62,266	82			
Erkek Mevcudu	Gruplar Arası	,090	2	,045	,058	,944
	Grup İçi	62,176	80	,777		
	Toplam	62,266	82			
İki dilli Çocuk Sayısı	Gruplar Arası	1,137	2	,569	,771	,467
	Grup İçi	53,135	72	,738		
	Toplam	54,272	74			
İki Dilli Kız Sayısı	Gruplar Arası					
	Grup İçi					
	Toplam	,166	2	,083	,109	,897
İki Dilli Erkek Sayısı	Gruplar Arası	53,987	71	,760		
	Grup İçi	54,153	73			
	Toplam					

Tablo 4.5'te ANOVA ve F testi sonuçları İletişim alt boyutu için özetlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenin yaşının iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,773<0,05$).

Öğretmenin sahip olduğu çocuk sayısının iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,167<0,05$).

Öğretmenin kıdem süresinin iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,139<0,05$).

Öğretmenin çalışmakta olduğu okulda geçirdiği sürenin iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,150<0,05$).

Öğretmenin bildiği dillerin iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,975<0,05$).

Öğretmenin sınıfında konuşulan dillerin iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,434<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki öğrenci sayısının iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,224<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki kız öğrenci sayısının iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,899<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki erkek öğrenci sayısının iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,944<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki iki dilli çocuk sayısının sosyal gelişimine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,899<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki iki dilli kız öğrenci sayısının iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,467<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki iki dilli erkek öğrenci sayısının iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,897<0,05$).

4.1. Grup İçi İletişim Alt Boyutuna Dair Analiz

Tablo 4.6 Grup içi iletişim alt boyutu bağımsız t-testi analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	s	t	Sd	p
Cinsiyet	Erkek	22	3,8182	1,03562	1,349	83	,181
	Kadın	63	3,5185	,84487			
Medeni Durum	Evli	9	3,9444	,60953	1,230	82	,222
	Bekar	75	3,5522	,93006			
Eğitim Durumu	Lisans	82	3,6026	,86764	-,048	84	,962
	Yüksek Lisans	4	3,6250	1,60078			
Çocuk yaş grubu	3-5 yaş	30	3,6972	,83663	1,741	44	,089
	6-7 yaş	16	3,1875	1,12731			

Tablo 4.6'da bağımsız t-testi sonuçları Grup-İçi İletişim alt boyutu için özetlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenin cinsiyetinin iki dilli çocukların grup-içi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,181<0,05$).

Öğretmenin medeni durumunun iki dilli çocukların grup-içi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,222<0,05$).

Öğretmenin eğitim durumunun iki dilli çocukların grup-içi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,962<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki çocukların yaş grubunun iki dilli çocukların grup-içi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,089<0,05$).

Tablo 4.7 Grup içi iletişim alt boyutu sosyo-demografik özellikler alt boyutları betimsel analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	s
Yaş	23-30 yaş	29	3,4914	0,8543
	31-40 yaş	43	3,6899	0,86571
	41 ve üstü			
	Toplam	84	3,6181	0,89119
Çocuk sayısı	Tek çocuklu	31	3,7661	1,03267
	İki çocuklu	26	3,7083	0,76385
	Üç ve üstü çocuklu	6	2,9583	1,1556
	Toplam	63	3,6653	0,95561
Kıdem Süresi	0-6 yıl	28	3,4792	0,91192
	7-12 yıl	34	3,7059	0,75245
	13 ve üstü yıl	18	3,5278	1,12095
	Toplam	80	3,5865	0,89561
Çalışma Süresi	0-2 yıl	47	3,8014	0,75011
	3-5 yıl	21	3,3452	1,0968
	6 ve üstü yıl	14	3,4286	0,96789
	Toplam	82	3,6209	0,90107
Bilinen Diller	sadece Türkçe	23	3,4094	0,7432
	Türkçe Kürtçe	38	3,8092	0,71052
	Türkçe Kürtçe Arapça ve/veya İngilizce	19	3,4737	1,22445
	Toplam	80	3,6146	0,87585
Sınıfta konuşulan diller	Sınıfta sadece Türkçe	36	3,5486	0,96143
	sınıfta Türkçe ve Kürtçe	18	3,4954	0,95378
	sınıfta Türkçe Kürtçe İngilizce/Arapça	18	3,75	0,81349
	Toplam	72	3,5856	0,91736
Öğrenci mevcudu	0-19 öğrenci	28	3,381	1,01162
	20-29 öğrenci	41	3,75	0,84963
	30 ve üstü öğrenci	14	3,5179	0,83473
	Toplam	83	3,5863	0,91003
Kız öğrenci mevcudu	0-9 kız öğrenci	31	3,6425	0,8937
	10-14 kız öğrenci	35	3,5857	0,94508
	15 ve üstü kız öğrenci	17	3,4853	0,91203
	Toplam			

Tablo 4. 7 Grup içi iletişim alt boyutu sosyo-demografik özellikler alt boyutları betimsel analizi (devam)

Değişken	Grup	N	\bar{X}	s
Erkek đrenci mevcudu	0-9 erkek đrenci	28	3,506	1,02789
	10-14 erkek đrenci	39	3,6603	0,85741
	15 ve üstü erkek đrenci	16	3,5469	0,85741
	Toplam	83	3,5863	0,91003
İki dilli đrenci mevcudu	0-9 iki dilli đrenci	22	3,6477	0,95947
	10-19 iki dilli đrenci	26	3,5641	0,84074
	20 ve üstü iki dilli đrenci	27	3,5926	0,95864
	Toplam	75	3,5989	0,90779
İki dilli kız đrenci mevcudu	0-4 iki dilli kız đrenci	25	3,47	1,04413
	5-10 iki dilli kız đrenci	32	3,763	0,89355
	11 ve üstü iki dilli kız đrenci	17	3,4853	0,73139
	Toplam	74	3,6002	0,91391
İki dilli erkek đrenci mevcudu	0-4 iki dilli erkek đrenci	23	3,6522	0,9193
	5-10 iki dilli erkek đrenci	33	3,5808	0,92807
	11 ve üstü iki dilli erkek đrenci	18	3,5694	0,93071
	Toplam	74	3,6002	0,91391

Tablo 4.7’de örnekleme dikkate alınan sosyo-demografik özelliklere göre öğretmenlerin grup içi iletişim alt boyutu açısından iki dilli çocukların sosyal gelişimini okul öncesi dönemde nasıl değerlendirdiği özetlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, Yaş değişkeni için 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların grup içi iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,68).

Öğretmenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkeni için tek çocuklu grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların grup içi iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,76).

Kıdem süresi değişkeni için 7-12 yıl kıdem süresi grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların grup içi iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,70).

Kurumdaki çalışma süresi değişkeni için 2 ve 2 altı yıllık çalışma süresi grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların grup içi iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,80).

Öğretmenin bildiği diller değişkeni için sadece Türkçe Kürtçe grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların grup içi iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,80).

Sınıfta konuşulan diller değişkeni için Türkçe-Kürtçe-Arapça ve/veya İngilizce grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların grup içi iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,75).

Öğrenci mevcudu değişkeni için 20-29 öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların grup içi iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,75).

Sınıftaki kız öğrenci mevcudu değişkeni için 9 ve altı sayıda kız öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların grup içi iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,64).

Sınıftaki erkek öğrenci mevcudu değişkeni için 10-14 sayıda erkek öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların grup içi iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,66).

Sınıftaki iki dilli öğrenci mevcudu değişkeni için 9 ve 9'un altında iki dilli öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların grup içi iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,64).

Sınıftaki iki dilli kız öğrenci sayısı değişkeni için 5-10 sayıda iki dilli kız öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların grup içi iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,76).

Sınıftaki iki dilli erkek öğrenci sayısı değişkeni için 4 ve 4'ün altında iki dilli erkek öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların grup içi iletişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,65).

Tablo 4.8 Grup içi iletişim alt boyutu ANOVA analizi

Değişken		KT	Sd	KO	F	P
Yaş	Gruplar Arası	,716	2	,358	,445	,643
	Grup İçi	65,204	81	,805		
	Toplam	65,920	83			
Çocuk Sayısı	Gruplar Arası	3,362	2	1,681	1,894	,159
	Grup İçi	53,256	60	,888		
	Toplam	56,618	62			
Kıdem Süresi	Gruplar Arası	,869	2	,435	,535	,588
	Grup İçi	62,498	77	,812		
	Toplam	63,367	79			
Çalışma Süresi	Gruplar Arası	3,645	2	1,823	2,318	,105
	Grup İçi	62,121	79	,786		
	Toplam	65,766	81			
Bildiği Diller	Gruplar Arası	2,785	2	1,392	1,854	,163
	Grup İçi	57,818	77	,751		
	Toplam	60,602	79			
Sınıfta Konuşulan Diller	Gruplar Arası	,682	2	,341	,399	,673
	Grup İçi	59,067	69	,856		
	Toplam	59,750	71			
Sınıf Mevcudu	Gruplar Arası	2,345	2	1,172	1,431	,245
	Grup İçi	65,564	80	,820		
	Toplam	67,909	82			
Kız Mevcudu	Gruplar Arası	2,284	2	1,142	1,523	,224
	Grup İçi	59,982	80	,750		
	Toplam	62,266	82			
Erkek Mevcudu	Gruplar Arası	,419	2	,209	,248	,781
	Grup İçi	67,490	80	,844		
	Toplam	67,909	82			
İki dilli Çocuk Sayısı	Gruplar Arası	,738	2	,369	,608	,547
	Grup İçi	48,526	80	,607		
	Toplam	49,264	82			
İki Dilli Kız Sayısı	Gruplar Arası	,085	2	,043	,050	,951
	Grup İçi	60,897	72	,846		
	Toplam	60,982	74			
İki Dilli Erkek Sayısı	Gruplar Arası	1,497	2	,748	,893	,414
	Grup İçi	59,475	71	,838		
	Toplam	60,972	73			

Tablo 4.8’de ANOVA ve F testi sonuçları Grup-İçi İletişim alt boyutu için özetlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenin yaşının iki dilli çocukların grup-içi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,643<0,05$).

Öğretmenin sahip olduğu çocuk sayısının iki dilli çocukların grup-içi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,159<0,05$).

Öğretmenin kıdem süresinin iki dilli çocukların grup-içi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,588<0,05$).

Öğretmenin çalışmakta olduğu okulda geçirdiği sürenin iki dilli çocukların grup-içi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,105<0,05$).

Öğretmenin bildiği dillerin iki dilli çocukların grup-içi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,163<0,05$).

Öğretmenin sınıfında konuşulan dillerin iki dilli çocukların grup-içi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,673<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki öğrenci sayısının iki dilli çocukların grup-içi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,245<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki kız öğrenci sayısının iki dilli çocukların grup-içi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,224<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki erkek öğrenci sayısının iki dilli çocukların grup-içi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,781<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki iki dilli çocuk sayısının grup-içi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,547<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki iki dilli kız öğrenci sayısının iki dilli çocukların grup-İçi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,951<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki iki dilli erkek öğrenci sayısının iki dilli çocukların grup-İçi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,414<0,05$).

4.1. Kişisel Gelişim Alt Boyutuna Dair Analiz

Tablo 4.9 Kişisel gelişim alt boyutu bağımsız t-testi analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	s	t	Sd	p																																
Cinsiyet	Erkek	22	3,9697	,81379	1,283	83	,203																																
	Kadın	63	3,7234	,76195				Medeni Durum	Evli	9	4,1270	,47619	1,389	82	,169	Bekar	75	3,7454	,80457	Eğitim Durumu	Lisans	82	3,7880	,79125	-,084	84	,933	Yüksek Lisans	4	3,8214	0,27042	Çocuk yaş grubu	3-5 yaş	30	3,7714	,80253	1,818	44	,076
Medeni Durum	Evli	9	4,1270	,47619	1,389	82	,169																																
	Bekar	75	3,7454	,80457				Eğitim Durumu	Lisans	82	3,7880	,79125	-,084	84	,933	Yüksek Lisans	4	3,8214	0,27042		Çocuk yaş grubu	3-5 yaş	30	3,7714				,80253	1,818	44	,076	6-7 yaş	16	3,2768	1,01078				
Eğitim Durumu	Lisans	82	3,7880	,79125	-,084	84	,933																																
	Yüksek Lisans	4	3,8214	0,27042																																			
	Çocuk yaş grubu	3-5 yaş	30	3,7714				,80253	1,818	44	,076																												
6-7 yaş	16	3,2768	1,01078																																				

Tablo 4.9’da bağımsız t-testi sonuçları Grup-İçi İletişim alt boyutu için özetlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenin cinsiyetinin iki dilli çocukların grup-İçi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,203<0,05$).

Öğretmenin medeni durumunun iki dilli çocukların grup-İçi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,169<0,05$).

Öğretmenin eğitim durumunun iki dilli çocukların grup-İçi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,933<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki çocukların yaş grubunun iki dilli çocukların grup-içi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,076<0,05$).



Tablo 4.10 Kişisel gelişim alt boyutu sosyo-demografik özellikler alt boyutları betimsel analizi

Değişken	Grup	N	\bar{X}	s
Yaş	23-30 yaş	29	3,7356	0,88151
	31-40 yaş	43	3,8272	0,73147
	41 ve üstü yaş	12	3,8452	0,73214
	Toplam	84	3,7982	0,77849
Çocuk sayısı	Tek çocuklu	31	3,9124	0,9445
	İki çocuklu	26	3,7198	0,77035
	Üç ve üstü çocuklu	6	3,5476	0,64786
	Toplam	63	3,7982	0,84851
Kıdem Süresi	0-6 yıl	28	3,7194	0,85669
	7-12 yıl	34	3,7955	0,79453
	13 ve üstü yıl	18	3,8016	0,65582
	Toplam	80	3,7702	0,78006
Çalışma Süresi	0-2 yıl	47	3,8855	0,73306
	3-5 yıl	21	3,5986	0,91654
	6 ve üstü yıl	14	3,7959	0,74907
	Toplam	82	3,7967	0,78575
Bilinen Diller	sadece Türkçe	23	3,8157	0,63097
	Türkçe Kürtçe	38	3,8496	0,65671
	Türkçe Kürtçe Arapça ve/veya İngilizce	19	3,7293	1,01116
	Toplam	80	3,8113	0,74037
Sınıfta Konuşulan Diller	Sınıfta sadece Türkçe	36	3,7302	0,94068
	sınıfta Türkçe ve Kürtçe	18	3,6032	0,81339
	sınıfta Türkçe Kürtçe Arapça ve/veya İngilizce	18	3,9048	0,588
	Toplam	72	3,7421	0,8301
Öğrenci mevcudu	0-19 öğrenci	28	3,75	0,73218
	20-29 öğrenci	41	3,8153	0,8362
	30 ve üstü öğrenci	14	3,6667	0,71123
	Toplam	83	3,7682	0,7751
Kız öğrenci mevcudu	0-9 kız öğrenci	31	3,8894	0,61689
	10-14 kız öğrenci	35	3,6857	0,93022
	15 ve üstü kız öğrenci	17	3,7171	0,69324
	Toplam	83	3,7682	0,7751

Tablo 4.10 Kişisel gelişim iletişim alt boyutu sosyo-demografik özellikler alt boyutları betimsel analizi (devam)

Değişken	Grup	N	\bar{X}	s
Erkek öğrenci mevcudu	0-9 erkek öğrenci	28	3,852	0,74635
	10-14 erkek öğrenci	39	3,7741	0,79605
	15 ve üstü erkek öğrenci	16	3,6071	0,7971
	Toplam	83	3,7682	0,7751
İki dilli öğrenci mevcudu	0-9 iki dilli öğrenci	22	3,7727	0,91064
	10-19 iki dilli öğrenci	26	3,8187	0,59461
	20 ve üstü iki dilli öğrenci	27	3,6032	0,87914
	Toplam	75	3,7276	0,79719
İki dilli kız öğrenci mevcudu	0-4 iki dilli kız öğrenci	25	3,8114	0,89092
	5-10 iki dilli kız öğrenci	32	3,7143	0,81784
	11 ve üstü iki dilli kız öğrenci	17	3,605	0,64391
	Toplam	74	3,722	0,80114
İki dilli erkek öğrenci mevcudu	0-4 iki dilli erkek öğrenci	23	3,7019	0,86566
	5-10 iki dilli erkek öğrenci	33	3,8095	0,68107
	11 ve üstü iki dilli erkek öğrenci	18	3,5873	0,93728
	Toplam	74	3,722	0,80114

Tablo 4.10'da örneklemede dikkate alınan sosyo-demografik özelliklere göre öğretmenlerin kişisel gelişim alt boyutu açısından iki dilli çocukların sosyal gelişimini okul öncesi dönemde nasıl değerlendirdiği özetlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, Yaş değişkeni için 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların kişisel gelişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,84).

Öğretmenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkeni için tek çocuklu grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların kişisel gelişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,91).

Kıdem süresi değişkeni için 13 ve üstü yıl kıdem süresi grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların kişisel gelişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,80).

Kurumdaki çalışma süresi değişkeni için 2 ve 2 altı yıllık çalışma süresi grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların kişisel gelişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,88).

Öğretmenin bildiği diller değişkeni için sadece Türkçe Kürtçe grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların kişisel gelişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,84).

Sınıfta konuşulan diller değişkeni için Türkçe-Kürtçe-Arapça ve/veya İngilizce grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların kişisel gelişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,90).

Öğrenci mevcudu değişkeni için 20-29 öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların kişisel gelişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,81).

Sınıftaki kız öğrenci mevcudu değişkeni için 9 ve altı sayıda kız öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların kişisel gelişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,88).

Sınıftaki erkek öğrenci mevcudu değişkeni için 9 ve 9'un altında sayıda erkek öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların kişisel gelişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,85).

Sınıftaki iki dilli öğrenci mevcudu değişkeni için 10-19 sayıda iki dilli öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların kişisel gelişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,81).

Sınıftaki iki dilli kız öğrenci sayısı değişkeni için 4 ve 4'ün altında sayıda iki dilli kız öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların kişisel gelişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,81).

Sınıftaki iki dilli erkek öğrenci sayısı değişkeni için 5-10 sayıda iki dilli erkek öğrencisi olan öğretmenler grubundaki öğretmenlerin iki dilli çocukların kişisel gelişim açısından sosyal gelişimini en yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir (ortalama değeri=3,80).

Tablo 4.11 Kişisel gelişim alt boyutu ANOVA analizi

Değişken		KT	Sd	KO	F	P
Yaş	Gruplar Arası	,176	2	,088	,142	,867
	Grup İçi	50,126	81	,619		
	Toplam	50,302	83			
Çocuk Sayısı	Gruplar Arası	,941	2	,471	,646	,528
	Grup İçi	43,697	60	,728		
	Toplam	44,638	62			
Kıdem Süresi	Gruplar Arası	,112	2	,056	,090	,914
	Grup İçi	47,960	77	,623		
	Toplam	48,072	79			
Çalışma Süresi	Gruplar Arası	1,195	2	,597	,967	,385
	Grup İçi	48,815	79	,618		
	Toplam	50,009	81			
Bildiği Diller	Gruplar Arası	,184	2	,092	,164	,849
	Grup İçi	43,120	77	,560		
	Toplam	43,304	79			
Sınıfta Konuşulan Diller	Gruplar Arası	,829	2	,414	,595	,555
	Grup İçi	48,095	69	,697		
	Toplam	48,924	71			
Sınıf Mevcudu	Gruplar Arası	,245	2	,122	,200	,819
	Grup İçi	49,020	80	,613		
	Toplam	49,264	82			
Kız Mevcudu	Gruplar Arası	,738	2	,369	,608	,547
	Grup İçi	48,526	80	,607		
	Toplam	49,264	82			
Erkek Mevcudu	Gruplar Arası	,613	2	,307	,504	,606
	Grup İçi	48,651	80	,608		
	Toplam	49,264	82			
İki dilli Çocuk Sayısı	Gruplar Arası	,678	2	,339	,527	,593
	Grup İçi	46,349	72	,644		
	Toplam	47,027	74			
İki Dilli Kız Sayısı	Gruplar Arası	,434	2	,217	,332	,718
	Grup İçi	46,418	71	,654		
	Toplam	46,853	73			
İki Dilli Erkek Sayısı	Gruplar Arası	,589	2	,294	,452	,638
	Grup İçi	46,264	71	,652		
	Toplam	46,853	73			

Tablo 4.11’de ANOVA ve F testi sonuçları Kişisel Gelişim alt boyutu için özetlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenin yaşının iki dilli çocukların kişisel gelişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,867<0,05$).

Öğretmenin sahip olduğu çocuk sayısının iki dilli çocukların grup-İçi iletişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,528<0,05$).

Öğretmenin kıdem süresinin iki dilli çocukların kişisel gelişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,914<0,05$).

Öğretmenin çalışmakta olduğu okulda geçirdiği sürenin iki dilli çocukların kişisel gelişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,385<0,05$).

Öğretmenin bildiği dillerin iki dilli çocukların kişisel gelişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,849<0,05$).

Öğretmenin sınıfında konuşulan dillerin iki dilli çocukların kişisel gelişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,555<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki öğrenci sayısının iki dilli çocukların kişisel gelişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,819<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki kız öğrenci sayısının iki dilli çocukların kişisel gelişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,547<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki erkek öğrenci sayısının iki dilli çocukların kişisel gelişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,606<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki iki dilli çocuk sayısının kişisel gelişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,593<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki iki dilli kız öğrenci sayısının iki dilli çocukların kişisel gelişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,718<0,05$).

Öğretmenin sınıfındaki iki dilli erkek öğrenci sayısının iki dilli çocukların kişisel gelişim becerilerine dair görüşleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı etkisi bulunamamıştır ($p=0,638<0,05$).



5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yüzyıllardan beridir farklı dil, köken ve kültüre sahip toplumlar göçler, savaşlar vb. nedenlerle bir arada yaşamaktadırlar. Bu da çocukluktan itibaren bireylerin iki hatta çok dilli olmasına neden olmuştur. Ancak çeşitli uygulamalar ve politikalarla ulus devletin öne çıkmasıyla birlikte tek dilde eğitim, tek dilde toplum amacının benimsenmesiyle iki ve daha çok dilli çocukların bir takım zorluklar yaşayabileceği varsayılmış ve görülmüştür. Almanya’da Türk ailelerin çocuklarında görülen yarım-dillilik sorunu ve benzer şekilde Kuzey Amerika’da Latin kökenli çocukların yaşadığı uyum sorunları iki dilli çocukların sosyal gelişiminin esasında hassas bir dengede olduğunu göstermektedir. Sağlıklı toplumların da sağlıklı bireylerden oluştuğu düşünüldüğünde iki dilli çocukların sosyal gelişiminin gerektiği gibi gerçekleşmemesi elbette akademik, profesyonel ve sosyal hayatta sorunları olan bireylerin oluşmasına neden olacaktır.

Bu çalışmada da 2000’lerden itibaren anadilde eğitim konusundaki gelişmeler de dikkate alınarak Türkiye’nin Doğusunda Mardin ilinde okul öncesi dönemde iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair öğretmenlerin algısı incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin okul öncesi dönemde iki dilli çocukların sosyal gelişiminin olumlu bulmaktadırlar. Özellikle öğretmenlerin iki dilli çocukların kişisel gelişimini daha olumlu değerlendirdiği sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, Ağca (2012), Özge (2010) ve Arefi ve Alizadeh’in (2008) çalışmalarında elde ettiği iki dilli çocukların gelişiminde anlamlı bir sorun olmadığı bulgularıyla uyumludur.

Öğretmenin sosyal demografik özellikleri ve sınıflarının dil odaklı yapısı ve sınıf mevcudiyetine dair analiz sonuçları ise göstermektedir ki öğretmenin cinsiyetinin, medeni durumunun ve yaşının iki dilli çocukların okul öncesi dönem sosyal gelişimine dair görüşleri üzerinde etkisi yoktur. Öğretmenin mesleğine dair özelliklerinden kıdem süresi, okuldaki çalışma süresinin de benzer şekilde öğretmenin iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair görüşleri üzerinde etkisi olmadığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmenin bildiği dillerin de benzer şekilde iki dilli öğrencilerinin sosyal gelişimine dair görüşleri üzerinde istatistik olarak etkisi olduğuna dair istatistiki bulgu elde edilememiştir.

Öğretmenin sınıf yapısı ve konuşulan diller açısından da incelendiğinde de sınıf mevcudunun, sınıftaki kız ve erkek öğrenci sayısının, iki dilli öğrenci mevcudunun, iki dilli kız ve erkek öğrenci mevcudunun öğretmenlerin görüşleri üzerinde etkisi olduğuna dair bulgu elde edilememiştir. Son olarak öğretmenin sınıfındaki çocukların yaş grubuna göre analiz edildiğinde de benzer şekilde anlamlı bulgu elde edilememiştir.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir ki okul öncesi öğretmenlerin yarsından fazlasının algısına göre iki dilli çocukların sosyal gelişimi olumlu olsa bir kısım öğretmenlerin de algısı olumsuzdur. Bu da iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair olumlu bir algı olsa da geliştirmeye ve iyileştirmeye açık alanların olduğunu göstermektedir.

En önemlisi de öğretmenlerin iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair algı ve görüşlerinin sosyo-demografik özelliklerine ya da sınıflarının özelliklerinden etkilenmeden belirlendiğini ortaya koymaktadır.

Tüm bu bulgular ışığında okul yönetimlerinin okul öncesi dönem iki dilli çocukların sosyal gelişimi konusunda özellikle iletişim becerilerinin kazandırılmasında daha dikkatli olması ve iki dilli çocukları daha dikkatli ve özenli takip etmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağca, Ö. (2012). Normal Gelişim Gösteren Ve Dil Bozukluğu Olan Tek Dilli Çocuklar İle İki Dilli Çocukların Kavram Gelişimlerinin Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 1-120.
- Akgül, K. P. (2014). *İletişim, Dans ve Beden Dili*. Cinius Yayınları.
- Apak, H. (2014). Adaptation of the Syrian immigrants to urban: A case study of Mardin. *Journal of Mukaddime*, 5(2), 55-73.
- Arefi, M., & Alizadeh, S. (2008). The Effects Of Bilingualism On Cognitive Development: A Case Of Bilingual Children In Iran İki Dilliliğin Bilişsel Gelişime Olan Etkileri: İran'daki İki Dilli Çocukların Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)*, 34, 12-18.
- Ataman, A. (2012). Üstün yetenekli çocuk kimdir. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu*, 4-15.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2).
- Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual Effects On Cognitive And Linguistic Development: Role Of Language, Cultural Background, And Education. *Child Development*, 83(2), 413-422.
- Başaran, F. (1974). *Psiko-sosyal Gelişim- 7-11 Yaş Çocukları Üzerinde Yapılan Bir Araştırma*. Ankara: A. Ü. D.T. C. Fak. Yay. No: 254.
- Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul Öncesi Eğitimde Okula Uyum Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2).
- Bayhan, P., & Saranlı, A. G. (2010). Vygotsky'nin Kuramına Dayanan Kendine Yönelik Konuşma Davranışının Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimi ve Uygulamalarda Kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3).
- Becker, B., Klein, O., & Biedinger, N. (2013). The Development Of Cognitive, Language, And Cultural Skills From Age 3 To 6 A Comparison Between Children Of Turkish Origin And Children Of Native-Born German Parents

And The Role Of Immigrant Parents' Acculturation To The Receiving Society. *American Educational Research Journal*, 0002831213480825.

Beyazkürk, D., Anliak, Ş., & Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (26).

Bialystok, E. (2010). Global–Local And Trail-Making Tasks By Monolingual And Bilingual Children: Beyond İnhibition. *Developmental Psychology*, 46(1), 93.

Bialystok, E., & Craik, F. I. (2010). Cognitive And Linguistic Processing İn The Bilingual Mind. *Current Directions İn Psychological Science*, 19(1), 19-23.

Burdick-Will, J., & Gómez, C. (2006). Assimilation Versus Multiculturalism: Bilingual Education And The Latino Challenge. *Journal Of Latinos And Education*, 5(3), 209-231.

Ceylan, Ş. (2014). Okul Öncesi Çocuklarda Sosyal Becerilerin Desteklenmesi Konusunda Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 99-114.

Cummins, J. (2000). *Language, Power, And Pedagogy: Bilingual Children İn The Crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.

Curtis, D., & Carter, M. (2011). *Reflecting Children's Lives: A Handbook for Planning Your Child-centered Curriculum*. Redleaf Press.

Çakır, M. (2002). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39-58.

Çakır, R. (2004). *Türkiye'nin Kürt Sorunu* (Vol. 48). Metis Yayınları.

Çetin, İ. (2007). Çok kültürlülük, Etnisite ve Dil: Midyat Araştırması Örneği. *Makalelerle Mardin III Eğitim–Kültür–Edebiyat*, 263-269.

Çulhaoğlu-İmrak, H., & Sığırtmaç, A. (2011). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1).

Dağlıoğlu, H. E., & Deniz, Ü. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İnsan Figürü Çizimlerinin Gelişimsel Açından Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(35).

Değirmencioğlu, S. (2009). Anadilinin Gelişimsel Ve Toplumsal İşlevleri. *Eğitim-Sen, (Der.)*, *Anadili Sempozyumu*, 2, 105-128.

- Demir, S. (2011). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sorunları. *Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi/Academic Student Journal Of Turkish Researches*, (1).
- Deniz, K., & Uysal, A. G. B. (2010). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe Ve Türk Kültürü Öğretim Programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 239-261.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning Literacy With Language: Young Children Learning At Home And School*. Paul H Brookes Publishing.
- Dunn, L. M. (1988). Bilingual Hispanic Children On The US Mainland: A Review Of Research On Their Cognitive, Linguistic, And Scholastic Development. Emphasizing Studies Involving The English-And Spanish-Language Versions Of The Peabody Picture Vocabulary Test--Revised. *ERIC*.
- Eratay, E. (2011). Montessori yönteminin etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 11-19.
- Erdal, G. G. (2012). Gelişim Ve Öğrenme Kuramcılarına Göre Müzik Öğretim Yöntemlerinin Okul Öncesi Eğitimdeki Yeri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(4), 54-59.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Feliciano, C. (2001). The Benefits Of Biculturalism: Exposure To Immigrant Culture And Dropping Out Of School Among Asian And Latino Youths. *Social Science Quarterly*, 82(4), 865-879.
- Genesee, F., Nicoladis, E., & Paradis, J. (1995). Language Differentiation In Early Bilingual Development. *Journal Of Child Language*, 22, 611-632.
- Gülay, H. (2009). 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Konumlarını Etkileyen Çeşitli Değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Gülay, H. (2010). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Ankara: PegemA Yayıncılık*.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(36).
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.

- Güven, G., Azkeskin, K. E., Erdiller, Z., Şahin, D., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Şahin, S., ... & Batu, S. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. İ. H. Diken (Ed.). Pegem Akademi.
- İnal, K. (2009). Kültür, Kimlik Ve Dil. *Anadilde Eğitim Sempozyumu*, 30-31.
- İnal, K. (2012). Kürt Sorununun Önemli Bir Boyutu Olarak Dil. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(37), 76-112.
- Karaca, N. H., Gündüz, A., & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2).
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 9(7).
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.
- Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalin Önemi ve İşlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-477.
- Keating, D. P., & Hertzman, C. (Eds.). (1999). *Developmental Health And The Wealth Of Nations: Social, Biological, And Educational Dynamics*. Guilford Press.
- Kesmez, A. (2015). İki Dillilik, Zazaca-Türkçe İki Dilli Akademisyenlerde Dil Kullanımı Ve Tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1).
- Koc, I., Hancıoğlu, A., & Bozbeyoğlu, A. (2000). Türkiye’de Türkçe Ve Kürtçe Anadil Nüfuslarının Demografik Farklılaşma Ve Bütünleşme Düzeyleri. *Paper For III. Ulusal Sosyoloji Kongresi*, 2-4.
- Koçak, M. (2012). Almanya’da Yaşayan Türklerin Türkçe Dil Becerileri Üzerine Bir İnceleme. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal Of World Of Turks*, 4(1), 303-313.
- Kubilay, Ç. (2004). Türkiye’de Anadillere Yönelik Düzenlemeler Ve Kamusal Alan: Anadil Ve Resmi Dil Eşitlemesinin Kırılması. *İletişim: Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 55-85.
- Molcho, S. Çocuk beden dili Delta Yayınları, 2007 – 180 pp.

- Oruç, C., Tecim, E., & Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *EKEV Akademi Dergisi*, 15(48), 281-297.
- Öner, P., Öner, Ö., Çöp, E., & Munir, K. M. (2012). Sosyal iletişim ölçeğinin okul öncesi çocuklardaki geçerlik ve güvenilirliği. *Klinik psikiyatri bülteni= Bulletin of clinical psychopharmacology*, 22(1), 43.
- Öpengin, E. (2010). Türkiye’de Kürtçe’nin Durumuna Toplum Dil Bilimsel Bir Bakış Ve Anadilinde Eğitim [A View On The Sociolinguistics Of Kurdish In Turkey And Remarks On Mother Tongue Medium Education]. *Birikim*, 252, 28-36.
- Özdemir, A. D. (2012). *Bazı değişkenler açısından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin ve ailelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatri Güncel Yaklaşımlar*, 4(4).
- Özge, D. (2010). Ana Dili Olarak Türkçe Ve Türkçe-İngilizce Öğrenen Çocukların İlgili Tümlerini Anlama Ve İşleme Mekanizma Ve Stratejiler. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi*, 1-180.
- Padilla, A. M. (1991). English Only Vs. Bilingual Education: Ensuring A Language-Competent Society. *Journal Of Education*, 38-51.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.
- Sadoğlu, H. (2003). *Türkiye’de Ulusçuluk Ve Dil Politikaları* (Vol. 3). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sağlam, F. (2006). Türk-Alman Örneğinde Karma Evli Çiftlerin Çocuklarındaki Dilsel Gelişimin Üzerine. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(1).
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142-170.
- Sarı, A. G. M. (2002). İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9).

- Sarı, E. (2010). *Kültür, kimlik, politika: Mardin'de kültürlerarasılık* (Vol. 16). İletişim.
- Saygılı, S. (2007). *Çocuk Psikolojisi*. Nesil Basım, 1-144.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim hangi yetkinlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Şahin, T. (2014). *Çocuk Gelişimi: 0-14 Yaş Çocuğunun Gelişim Özellikleri*. Orbilisim.
- Şimşek, N. (2014). Mardin Geleneksel Konutlarında Değişim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 49(49).
- Topaloğlu, A. Ö. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Tough, P. (2013). *How children succeed*. Random House.
- Türk Dil Kurumu (2015). <http://www.tdk.gov.tr>.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 233-242.
- Uysal, A., & Balkan, İ. K. (2015). Sosyal Beceri Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Çocukların, Sosyal Beceri ve Benlik Kavramı Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 27-56.
- Ünüvar, P., Çalışandemir, F., Amini, F., & Tagay, Ö. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mutluluk Algısı (Türkiye ve Afganistan Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 1-22.
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2009). Sanat Ürünü Olarak Çocuk Resimleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (365).
- Yeğen, M. (2006). *Müstakbel-Türk'ten Sözde-Vatandaşa: Cumhuriyet Ve Kürtler*. İletişim.
- Yılmaz, İ. (2009). Kültürel Zenginlik Bakımından Mardin. *Dinbilimleri Journal*, 9(1).
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu Ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *The Phenomenon Of Bilingualism And The Problem Of Bilingual Education For Turkish People Living In Germany*, *TURKISH*

STUDIES-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic-, ISSN, 1308-2140.

Zeyneloğlu, S., Civelek, Y., & Coşkun, Y. (2011). Kürt Sorununda Antropolojik Ve Demografik Boyut: Sayım Ve Araştırma Verilerinden Elde Edilen Bulgular.*Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 335-384.



EKLER

Değerli,

Bu çalışma “İki dilli Çocukların Sosyal Gelişimi – Okul Öncesi Dönem Analizi” adlı yüksek lisans tezine veri sağlamak için hazırlanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Sorulara ilişkin seçenekleri açık yüreklilikle ve mümkün olduğunca gerçekçi bir yaklaşımla cevaplayacağınız beklenmektedir. Araştırmanın gerçekleşmesi için ayıracağınız zaman ve vereceğiniz destekten dolayı en içten duygularımı sunarım.

Mine Ayanoğlu
Zirve Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlanması ve
Ekonomisi Yüksek Lisans Programı

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Medeni Durum:

Varsa Çocuk sayısı:

En son bitirdiğiniz eğitim progra Lisans Yüksek Lisans Doktora

Öğretmenlikteki Kıdem süreniz:

Su anda çalıştığınız okulda çalışma süreniz:

Bildiğiniz Diller:

Sınıfta konuşulan Diller:

Sınıf mevcudu:..... Kız çocuk veErkek çocuk.....

İki dilli öğrenci sayısı:..... Kız çocuk veErkek çocuk.....

Sınıfınızdaki çocukların yaş aralığı:

Aşağıda iki dilli çocukların sosyal gelişimine dair 20 sorudan oluşan ölçekte her bir ifade için “1 kesinlikle katılmıyorum ve 5 kesinlikle katılıyorum” olacak şekilde 1-5 arasında bir değer seçmeniz gerekmektedir.

	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
--	------------	--------------	------------	-------------	------------

	katılmıyorum				katılıyorum
1-İki dilli çocuklar arkadaşlarına karşı paylaşımcıdır.					
2-İki dilli çocuklar oyunlarda kurallara uygun hareket etmeye özen gösterir.					
3-İki dilli çocuklar oyunlarda liderlik görevinden kaçınmaz.					
4-İki dilli çocuklar grup oyunlarından hoşlanır.					
5-İki dilli çocuklar oyuncuğu istendiğinde veya kendiliğinde paylaşır.					
6-İki dilli çocuk sınıf arkadaşlarının söz ve hareketlerine sosyal normlar dahilinde tepki verir.					
7-İki dilli çocuklar verilen sorumlulukları gerçekleştirmede sorun yaşamaz.					
8-İki dilli çocuklar sevgi gösterilerine olumlu tepki gösterir.					
9-İki dilli çocuklar yeni koşullara kolayca uyum sağlar.					
10-İki dilli çocuklar övülmekten hoşlanır.					
11-İki dilli çocuklar yaptıkları çalışma ya da işi beğenir.					
12-İki dilli çocuklar arkadaş grubu dışında kendi kendine vakit geçirir.					
13-İki dilli çocuklar tek başına bağımsız hareket edebilir.					
14-İki dilli çocuk meraklıdır ve çevreyi etkili bir biçimde keşfetmek ister.					
15-İki dilli çocuklar toplum içerisinde duygu ve düşüncelerini kolaylıkla ifade edebilir.					
16-İki dilli çocuklar sorulan sorulara cevap vermede ifade zorluğu yaşamaz.					
17-İki dilli çocuklar isteklerini elde etmede sosyal normların dışına çıkmaz.					
18-İki dilli çocuklar, her iki dilde de iletişim kurmada sorun yaşamaz.					
19-İki dilli çocuklar beden dilini kullanmada sorun yaşamaz.					
20-İki dilli çocuklar yetişkinlerle rahatça iletişim kurabilir.					
21-Genel olarak iki dilli çocukların sosyal gelişimi diğer çocukların gelişimine benzer bir şekilde gerçekleşmektedir.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI VE SOYADI : Mine AYANOĞLU

DOĞUM YERİ : Mardin

DOĞUM TARİHİ : 1981

MEDENİ HALİ : Evli

E-MAİL : minekidir@hotmail.com

TELEFON : 4822134004-7267

EĞİTİM DURUMU

1997-Lise-Kız Meslek Lisesi,Mardin

2004-Lisans-Anadolu Üniversitesi,Okul Öncesi Öğretmenliği,Eskişehir

İŞ TECRÜBESİ

-2011/2015 Mardin Artuklu Üniversitesi,Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu,Öğretim Görevlisi

-2009/2011 Tokat ili Erbaa ilçesi Akça İlköğretim Okulu, Anasınıfı öğretmeni

-2008/2009 Mardin ili Nusaybin İlçesi Sevgi Rehabilitasyon Merkezi,Eğitim Koordinatörü

-2007-2008 Mardin ili Merkez Hikmet Uluğbay İlköğretim Okulu, Anasınıfı öğretmeni

-2006/2007 Mardin ili Merkez 75.Yıl İMKB Anaokulu, Anasınıfı öğretmeni

-2006/2005 Mardin ili Merkez Sabiha Gökçen Anaokulu, Anasınıfı öğretmeni

EĞİTİMLER/SERTİFİKALAR

1. Okul Öncesi Eğitim Programı Geliştirilmesi Çalıştayı,2013-Ankara
2. Okul Öncesi Eğitimde Orff Yaklaşımı,2012-Mardin
3. Erken Çocukluk Döneminde Sanat Eğitimi,2011-Tokat
4. Temel Eğitim Semineri,2010-Tokat
5. Okul Öncesi Çocuklarda Davranış Gelişimi,2010-Tokat
6. Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi Semineri, 2005-İstanbul

EK :

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI VE SOYADI : Mine AYANOĞLU

DOĞUM YERİ : Mardin

DOĞUM TARİHİ : 1981

MEDENİ HALİ : Evli

E-MAİL : minekidir@hotmail.com

TELEFON : 4822134004-7267

EĞİTİM DURUMU

1997-Lise-Kız Meslek Lisesi,Mardin

2004-Lisans-Anadolu Üniversitesi,Okul Öncesi Öğretmenliği,Eskişehir

İŞ TECRÜBESİ

-2011/2015 Mardin Artuklu Üniversitesi,Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu,Öğretim Görevlisi

-2009/2011 Tokat ili Erbaa ilçesi Akça İlköğretim Okulu, Anasınıfı öğretmeni

-2008/2009 Mardin ili Nusaybin İlçesi Sevgi Rehabilitasyon Merkezi,Eğitim Koordinatörü

-2007-2008 Mardin ili Merkez Hikmet Uluğbay İlköğretim Okulu, Anasınıfı öğretmeni

-2006/2007 Mardin ili Merkez 75.Yıl İMKB Anaokulu, Anasınıfı öğretmeni

-2006/2005 Mardin ili Merkez Sabiha Gökçen Anaokulu, Anasınıfı öğretmeni

EĞİTİMLER/SERTİFİKALAR

1. Okul Öncesi Eğitim Programı Geliştirilmesi Çalıştayı,2013-Ankara
2. Okul Öncesi Eğitimde Orff Yaklaşımı,2012-Mardin
3. Erken Çocukluk Döneminde Sanat Eğitimi,2011-Tokat
4. Temel Eğitim Semineri,2010-Tokat
5. Okul Öncesi Çocuklarda Davranış Gelişimi,2010-Tokat
6. Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi Semineri, 2005-İstanbul

