

**T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEK DİL VE İKİ DİLLE BÜYÜYEN ÇOCUKLARIN
SOSYAL GELİŞİMLERİ ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA**

FERMİN SEÇER

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

DANIŞMAN
Prof. Dr. Mesude ATAY

İSTANBUL, 2015

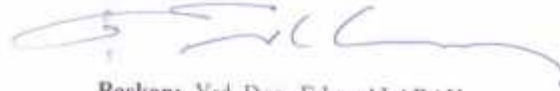
TEZ ONAY SAYFASI

11/02/2016

T.C. OKAN ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Fermin SEÇER'e ait Tek Dil ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimleri Üzerine
Karşılaştırmalı Çalışma adlı çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Anabilim
Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.



Başkan: Yrd. Doç., Erhan ALABAY



Üye: Prof. Dr. Mesude ATAY (Danışman)



Üye: Yrd. Doç., Tuğba KORKMAZ ÖCALAN

ÖNSÖZ

Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan yüksek lisans tezi, İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde anasınıfına devam eden; ana dili Türkçe olan ve iki dille büyüyen öğrencilerin, sosyal gelişimlerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kuramsal açıklamalarla problem ve amaç; ikinci bölümde, araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen araştırmalar üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi; veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi; dördüncü bölümde, elde edilen bulgular; beşinci bölümde bu bulgularla ilgili tartışma ve yorum; altıncı bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Yüksek lisans tezimi hazırlamamda, bilgi ve deneyimiyle beni yönlendirerek destek olan danışmanım Prof. Dr. Mesude Atay'a, araştırmama katılan okul öncesi eğitim kurumlarının yönetici ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Eğitimimin bugün bu seviyeye gelmesinde sonsuz emeği geçen değerli ve çok kıymetli aileme ve manen varlıklarını esirgemeyen bütün arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

İstanbul, 2015

Fermin SEÇER

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
İÇİNDEKİLER	II
ÖZET	VIII
ABSTRACT	X
KISALTMALAR	XI
TABLO LİSTESİ	XII

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Giriş	1
1.2.Problem	4
1.3.Araştırmanın Amacı	10
1.4. Araştırmanın Önemi	12
1.5. Sayıtlılar	15
1.6. Sınırlılıklar.....	15
1.7.Tanımlar.....	16

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	17
---------------------------------	----

2.1.1. Dil Gelişimi	17
2.1.1.1. Dilin Tanımı	17
2.1.1.2. Dil Gelişim Kuramları	18
2.1.1.3. Çocuklarda Dil Gelişimi	22
2.1.2. İki Dillilik	25
2.1.2.1. İki Dillilik Tanımı	26
2.1.2.2. İki Dillilik Türleri	26
2.1.2.2.1. İkinci Dilin Edinilmesi Koşullarına Göre İki Dillilik Türleri..	27
2.1.2.2.2. Dilsel Ölçütlere Göre İki Dillilik Türleri	28
2.1.2.2.3. Psiko-Sosyodilsel Ölçütlere Göre İki Dillilik Türleri	29
2.1.2.3. İkinci Dilin Edinim Biçimleri	30
2.1.2.3.1. İkinci Dilin Ediniminde Anadili ve Diğer Etkenler	32
2.1.2.3.1.1. Dilsel Etkenler	34
2.1.2.3.1.2. Bireysel Etkenler	34
2.1.2.3.1.3. Toplumsal Etkenler.....	37
2.1.3. Çocuklarda İki Dillilik	38
2.1.3.1. Çocuklarda İki Dilliliğin Gelişimi	39
2.1.4. Sosyal- Duygusal Uyum	43
2.1.4.1. Uyum	43
2.1.4.2. Sosyal Uyum	44
2.1.4.2.1. 0-6 Yaş Arasında Sosyal Uyum	44
2.1.4.3. Duygusal Uyum	47
2.1.4.3.1. 0-6 Yaş Arasında Duygusal Uyum	47
2.1.4.4. Akran İlişkileri	50

2.1.5. Türkiye’de İki Dilli Çocukların Durumu	55
2.2 İlgili Araştırmalar	57
2.2.1. İki Dilli Olmanın Negatif Yönleri	57
2.2.2. İki Dilli Olmanın Pozitif Yönleri	58

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	62
3.2. Evren ve Örneklem	63
3.2.1. Örneklemdeki Çocukların Yaş, Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Anne-Baba Eğitim Düzeyi, Gelir Durumu ve Okula Devam Süresi Bakımından Dağılımını Gösterir Bulgular	65
3.3. Veri Toplama Araçları	70
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	70
3.3.2. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme - 30 Ölçeği (SYDD-30)	71
3.4. Verilerin Toplanması	73
3.5. Verilerin Analizi	73

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. İki Dil Bilen Grubun Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçe Dönüklük ile Cinsiyet ve Yaş Faktörü Arasında İlişki Durumunu Gösterir Bulgular...	75
--	----

4.2. Ana Dili Türkçe Olan Grubun Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçe Dönüklük ile Cinsiyet ve Yaş Faktörü Arasında İlişki Durumunu Gösterir Bulgular	78
4.3. Örneklemdaki Çocukların İkinci Bir Dil Bilme Durumuna Göre İlişki Durumunu Gösterir Bulgular	81

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Dağılım Tablolarına Yönelik Tartışma ve Yorum	83
5.2.İki Dilli Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumlarının, Kızgınlık Saldırganlık Durumlarının ve Anksiyete İçe Dönüklük Durumlarının Cinsiyete Göre Farklılık Bulunmakta Mıdır Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum	85
5.3. İki Dilli Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumlarının, Kızgınlık Saldırganlık Durumlarının ve Anksiyete İçe Dönüklük Durumlarının Yaş Faktörüne Göre Farklılık Göstermekte Midir Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum	86
5.4. Ana Dili Türkçe Olan Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumlarının, Kızgınlık Saldırganlık Durumlarının ve Anksiyete İçe Dönüklük Durumlarının Cinsiyet Faktörüne Göre Farklılık Göstermekte Midir Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum	87
5.5. Ana Dili Türkçe Olan Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumlarının, Kızgınlık Saldırganlık Durumlarının ve Anksiyete İçe Dönüklük Durumlarının Yaş Faktörüne Göre Farklılık Göstermekte Midir Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum	88

5.6. Sosyal Yetkinlik Durumu Açısından Ana Dili Türkçe Olan ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimleri Açısından Fark Bulunmakta Mıdır Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum	90
5.7. Kızgınlık – Saldırganlık Durumu Açısından Ana Dili Türkçe Olan ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimleri Açısından Fark Bulunmakta mıdır Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum.....	92
5.8. Anksiyete – İçer Dönüklük Durumu Açısından Ana Dili Türkçe Olan ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimleri Açısından Fark Bulunmakta mıdır Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum	93

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	95
6.1.1. İki Dilli Çocukların Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçer Dönüklük Durumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	95
6.1.2. İki Dilli Çocukların Sosyal Yetkinlik , Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçer Dönüklük Durumlarının Yaş Faktörüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	95
6.1.3. Anadili Türkçe Olan Çocukların Sosyal Yetkinlik , Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçer Dönüklük Durumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	96

6.1.4. Anadili Türkçe Olan Çocukların Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçe Dönüklük Durumlarının Yaş Faktörüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	96
6.1.5. Sosyal Yetkinlik Durumu Açısından Anadili Türkçe Olan ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	96
6.1.6. Kızgınlık Saldırganlık Durumu Açısından Anadili Türkçe Olan ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	97
6.1.7. Anksiyete İçe Dönüklük Durumu Açısından Anadili Türkçe Olan ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	97
6.2. Öneriler	98
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	98
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	99
KAYNAKLAR	101
ÖZGEÇMİŞ	106

ÖZET

TEK DİL VE İKİ DİLLE BÜYÜYEN ÇOCUKLARIN SOSYAL GELİŞİMLERİ ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA

Fermin SEÇER, Yüksek Lisans Tezi, 2015, İSTANBUL

Bu çalışma, İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde anasınıfına devam eden; ana dili Türkçe olan ve iki dille büyüyen çocukların, sosyal gelişimlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evreni 2013 – 2014 Eğitim – Öğretim yılında, İstanbul ilinde, Zeytinburnu ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden; sadece Türkçe konuşan ve iki dille büyüyen 5 – 6 yaş grubu çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için, öncelikle Zeytinburnu ilçesindeki tüm okulların idarecileri ile görüşülerek okullardaki iki dille büyüyen 5 -6 yaş grubu çocukların sayıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu okullarda iki dilli öğrenci sayısı belirlenmiştir (75) ve tamamı çalışmaya dahil edilmiştir. Aynı okullardan ana dili Türkçe olan yine 5-6 yaş grubu 75 çocuk rastgele seçme yolu ile seçilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma toplam 150 çocuk ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Anketi ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme - 30 Ölçeği (SYDD – 30) kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) analiz programı kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda; Ana dili Türkçe olan ve iki dille büyüyen çocukların sosyal yetkinlik ve anksiyete içe dönüklük açısından karşılaştırıldıklarında, aralarında istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur. İki grubu, kızgınlık – saldırganlık açısından karşılaştırıldığında aralarında anlamlı fark bulunmamıştır. İki dil bilen grubu sosyal yetkinlik,

kızgınlık – saldırganlık ve anksiyete içe dönüklük durumları ile yaş ve cinsiyet faktörleri açısından değerlendirildiğinde, arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Aynı şekilde, ana dili türkçe olan grubu sosyal yetkinlik, kızgınlık – saldırganlık ve anksiyete içe dönüklük durumları ile cinsiyet arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Ancak, ana dili Türkçe olan grubu sosyal yetkinlik, kızgınlık – saldırganlık ve anksiyete içe dönüklük durumları ile yaş açısından değerlendirildiğinde anlamlı farklar bulunmuştur.

Anahtar Kelime: İki Dillilik, Ana Dil, Sosyal-Duygusal Gelişim



ABSTRACT

A COMPARATIVE STUDY ON SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WHO GROW UP MONOLINGUALLY AND WHO GROW UP BILINGUALLY.

Fermin SEÇER, Master Thesis, 2015, İSTANBUL

This study is carried out to analyze social- emotional development of monolingual and bilingual children who are living in Zeytinburnu/ İstanbul.

The sample group for this study includes 5-6 years old children whose mother tongue is Turkish and who grow up bilingually and attend governmental preschools in 2013-2014 school years. The number of bilingual children was defined by asking school directors. 75 children were defined as bilingual so 75 children were chosen randomly from the same classes. Totally, 150 children were included in the study. The data of the study were collected using Personal Information Form and Social Competence and Behavior Evaluation Scale – 30(SCBE – 30). The data has been acquired through SPSS (Statistical Package for Social Sciences 21).

According to the findings, there are significant differences between monolingual and bilingual groups in social competence and anxiety-withdrawal. There is no significant difference in comparison two groups in terms of anger-aggression. There is no significant difference in bilingual group in comparison social competence, anger-aggression and anxiety-withdrawal with age and gender. Similarly, there is no significant difference in monolingual group in comparison social competence, anger-aggression and anxiety-withdrawal with gender. There is significant difference in monolingual group in comparison social competence, anger-aggression and anxiety-withdrawal with age.

Key words: Bilingualism, Mother Tongue, Social-Emotional Development

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SYDDÖ – 30 : Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme - 30 Ölçeği

SY : Sosyal Yetkinlik

KS : Kızgınlık Saldırganlık

Aİ : Anksiyete – İçer Dönüklük

Akt. : Aktaran

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1	:Örnekleme Alınan Öğrencilerin, Türkçe Dışında Kullandıkları Dil Çeşitlerine Göre Dağılımı	64
Tablo 3.2	:Örneklemdaki Çocukların Yaş, Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Anne-Baba Eğitim Düzeyi, Gelir Durumu ve Okula Devam Süresi Bakımından Dağılımı.....	65
Tablo 3.3	: Örneklemdaki Çocukların İki Dil Bilme Durumun Cinsiyete Göre Dağılımı	65
Tablo 3.4	:Örneklemdaki Çocukların İki Dil Bilme Durumun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	66
Tablo 3.5	:Örneklemdaki Çocukların İki Dil Bilme Durumun Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	67
Tablo 3.6	:Örneklemdaki Çocukların İki Dil Bilme Durumun Ailenin Gelir Durumuna Göre Dağılımı	69
Tablo 3.7	: Örneklemdaki Çocukların İki Dil Bilme Durumun Okula Devam Süre Ortalamalarına Göre Dağılımı	70
Tablo 4.1	: İki Dil Bilen Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumu ile Cinsiyet Arasındaki İlişki	75
Tablo 4.2	: İki Dil Bilen Çocukların Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile Cinsiyet Arasındaki İlişki	75
Tablo 4.3	: İki Dil Bilen Çocukların Anksiyete İçerikli Durumu ile Cinsiyet Arasındaki İlişki	76
Tablo 4.4	: İki Dil Bilen Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumu ile Yaş Arasındaki İlişki	76

Tablo 4.5	: İki Dil Bilen Çocukların Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile Yaş Arasındaki İlişki	77
Tablo 4.6	: İki Dil Bilen Çocukların Anksiyete İçer Dönüklük Durumu ile Yaş Arasındaki İlişki.....	77
Tablo 4.7	: Ana dili Türkçe Olan Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumu ile Cinsiyet Arasındaki İlişki.....	78
Tablo 4.8	: Ana dili Türkçe Olan Çocukların Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile Cinsiyet Arasındaki İlişki	78
Tablo 4.9	: Ana dili Türkçe Olan Çocukların Anksiyete İçer Dönüklük Durumu ile Cinsiyet Arasındaki İlişki	79
Tablo 4.10	: Ana dili Türkçe Olan Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumu ile Yaş Arasındaki İlişki	79
Tablo 4.11	: Ana dili Türkçe Olan Çocukların Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile Yaş Arasındaki İlişki	80
Tablo 4.12	: Ana dili Türkçe Olan Çocukların Anksiyete İçer Dönüklük Durumu ile Yaş Arasındaki İlişki	80
Tablo 4.13	: Sosyal Yetkinlik Durumu ile İkinci Bir Dil Bilme Durumu Arasındaki İlişki	81
Tablo 4.14	: Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile İkinci Bir Dil Bilme Durumu Arasındaki İlişki	81
Tablo 4.15	: Anksiyete İçer Dönüklük Durumu ile İkinci Bir Dil Bilme Durumu Arasındaki İlişki.....	82

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Giriş

Dil, insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen olgudur. Konuşma yeteneği, yani dil, insanın en önemli niteliklerinin başında gelir. İnsanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün ayrıntılarıyla açığa vurmasını, yaşamını sürdürmesini mümkün kılar. Dil, insanların toplum içerisinde yaşaması, bireyler ve toplumlar arası iletişimin sağlanması için gereklidir.

En basit şekliyle iletişim aracı olarak tanımlanan dilin, birçok bilim adamı tarafından yapılmış farklı betimlemelerine rastlanmaktadır. Prof. Dr. Berke Vardar, Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde dili, “ belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemeli sesli göstergeler dizgesi” olarak tanımlamaktadır (1998). Büyük dilbilimci Ferdinand de Saussure ise, dili, işaretler ve göstergelerden oluşmuş bir sistem olarak tanımlamaktadır (Dağabakan ve Dağabakan, 2006).

Dil, bilgi iletmek için, sınırsız birleşimi olan istemli sembollerin kullanıldığı karmaşık bir iletişim sistemidir. Dil, duygusal ve sosyal iletişimin en önemli birimlerinden biridir. Bir anda akla gelmeyecek kadar çok yönlü, farklı nitelikleri olan, bugün bile tam olarak çözülmemiş bir varlıktır. Dil, insan ve toplumdan ayrı düşünölmeyecek; bilim, sanat, teknik, kültür gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Dağabakan ve Dağabakan, 2006).

Dil, insanların birbirine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerinin yanı sıra, fikirlerini düzenleyebilmelerini ve duygularını ifade edebilmelerini mümkün kılar. Kültür değerleri ve bilgilerin çoğu kuşaktan kuşağa sözlü ya da yazılı sözcükler yoluyla iletilmektedir. Dil ve düşünce çalışmalarında yoğunlaşan yirminci yüzyıl dilbilimcileri, psikologları ve sosyologları, bu ikisi arasında sıkı bir ilişki bulmuşlardır. Mehmet Kaplan,

Kültür ve Dil adlı eserinde bu ilişkiyi, “ Dil, onu konuşanların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını tayin eder.” der (2002). Dil düşünme ile birlikte bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir. Aynı zamanda, özellikle insanların sosyal yaşamları için kaçınılmazdır. Birçok farklı bakış açısından ele alınabilen dilin, toplum ile sıkı bir ilişki içerisinde olduğu ve toplumun bütün değerlerini kendisinde barındırdığı konusunda uzmanlar hemfikirdir (Dağabakan ve Dağabakan, 2006).

Çocuklar ilk toplumsal kurallarını, kültürel ve toplumsal değerlerini dil aracılığı ile kazanmaktadırlar (Akt. Temel ve Yazıcı; Piya, 1990:11). Ana dil, çocukların toplumsal yaşantısının ve davranışlarının şekillenmesinde, aile ve aile çevresiyle ilgili kültürel değerlerini kazanmasında da önemlidir (Akt. Temel ve Yazıcı; Aytemiz, 2000:87). Çocukların kendilerini ifade edebilmelerinde, sosyal kültürel değerlerini kazanabilmelerinde, sosyal iletişim ihtiyaçlarını giderebilmelerinde dile ihtiyaçları vardır (Musen ve diğerleri, 1990:249). Dil, kültür demektir ve kültürel değerler kuşaktan kuşağa dil aracılığı ile aktarılmaktadır. Bu aktarım, ancak sosyal bir etkileşim ortamında gerçekleşebilir. Sosyal etkileşim ortamının oluşması ve kültürel değerlerin aktarılması dil ile gerçekleşebilir. Çocuklar, içinde doğduğu kültürel uyarıcılarla sürekli etkileşim halindedir. Örneğin; her ailenin kendi kültürel birikimlerine ve değer yargılarına göre belirlediği kuralları, alışkanlıkları vardır. Bunlar; evin kuralları, yemek alışkanlıkları, giyim kuşam alışkanlıkları olabilir. Çocuklar, aile ortamındaki bu sosyal etkileşimlerle, kendi toplumsal değerlerini öğrenecektir ve o ailenin, dolayısı ile de, toplumun bir üyesi olduğunu hissedecektir. Böylece çocuklar, ailede ilk sosyalleşme sürecini gerçekleştirecektir. Çocuğun diğer toplumsal çevresinde öğreneceği her şey, bu temelin üzerine kurulacaktır ve gelişecektir (Temel ve Yazıcı, 1999).

Sosyal gelişimin temeli, erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Çocuğun ilk çocukluk döneminde kuracağı sağlıklı etkileşimler, onun sağlıklı bir kişilik kazanmasının temelini oluşturacaktır. Sağlıklı bir kişilik ve benlik geliştiren çocuklar, yaşadığı topluma uyum

sağlamakta zorluk yaşamayacaktır. Eğer, çocuklar, kendi kültürel değerlerini takdir eden bir değer yargısı ve bakış açısı geliştirirlerse, benlik saygısı zedelenmeyecektir (Akt. Temel ve Yazıcı; Whriter ve Acar, 1998). Sağlıklı bir kişilik ve benlik geliştirmede de anadil önemli bir etken olmaktadır. Ancak çocuğun ailede öğrendiği dil ile yaşadığı toplumda konuşulan dil, her zaman aynı olmayabilir.

Değişen dünya şartlarının bir sonucu olarak, göç, farklı dilleri konuşan ebeveynler, bulunduğu ülkede azınlık toplumun bir üyesi olmak vb. gibi sebeplerden dolayı, çocuğun ailede öğrendiği ana dilinden farklı dil konuşan toplumda büyümek zorunda olabilir. Bu tür durumlarda, çocuk, aile içinde farklı bir dil öğrenmişken, aile dışında bulunan toplumda farklı bir dil kullanmak zorunda kalmaktadır. İki dile aynı anda maruz kalan çocuklarda, iki dili birden öğrenme olgusu ortaya çıkmaktadır ki; buna iki dillilik denilmektedir.

Küçük yaşlarda bile çift dilli ve çift kültürlü çocuklar, ikinci dilden başka bir dille konuşmanın, onları, yaşadıkları toplumdaki bireylerden ayıran bir yönlerinin olduğunu farkına varırlar. Yalnızca aile içerisinde konuştukları ana dilleri ile sosyal çevrelerindeki bireylerin, televizyonun, okul ve ebeveynlerin çalışma ortamlarındaki bireylerin hepsi ikinci dille konuşmaktadır. Bu durum, iki dilli çocuklarda, bazı bocalamalara neden olabilir. İki kültür arasında cinsiyet rolleri, disiplin anlayışı, kendine güven gibi değerlerin farklılığı, aile ve okulda verilen değerlerin çatışmasına yol açabilir (Bott ve diğerleri, 1990:37-42). İki kültür arasında bir bütünlük içinde olmayan çocuklarda kişilik ve uyum sorunları yaşanabilir. Bu durum, çok kültürlü ortamda yetişen çocukların diğer kültürden gelen çocuklarla iletişim kurmalarına engel teşkil edebilir; bu da, sağlıklı bir sosyal gelişimi engelleyerek, çocuğun tüm yaşamını derinden etkileyecektir (Temel ve Yazıcı, 1999).

1.6.Problem

Dil, hem zihinsel gelişimin göstergesi, hem de anlamının aracıdır. Bu tanım, dilin çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde ne denli önemli bir yer kapsadığını açıkça ortaya koymaktadır. Dil, aynı zamanda, çocuğun sosyal beceriler edinmesinin ve bu becerileri kullanmasının da aracı ve ön koşuludur. Sosyal becerilerin başında gelen iletişim, bunu gerçekleştirecek araçlardan biri olan dilin de gelişmesine bağlıdır.

Tüm dünyadaki bebekler, doğdukları andan itibaren tüm sesleri çıkarabilme yetisine sahipken, zaman geçtikçe sadece etrafında konuşulan dildeki sesleri tekrar eder hale gelirler. Çocuğun çevresi, edinebileceği dil sayısını ve çeşidini belirler. Farklı dil girdilerine maruz kalan bebekler, farklı dilleri edinmeye başlarlar (<http://www.dbe.com.tr/Default.aspx?SectionID=442>). Birden fazla dile maruz kalan bebekler de, birden fazla dil edinebilirler. Bu durumda, iki dillilik kavramı ortaya çıkmaktadır.

İki dillik, bir bireyin, iki dili aynı anda bilmesi veya bulunduğu toplum gereği iki dili birden kullanmak zorunda olması durumuna denir (Bakırlı, 2008). İlyasoğlu'nun yaptığı tanımda da iki dillilik; her iki dilde de aynı zamanda okuryazar olabilme becerisidir (İlyasoğlu, 2007). Brisk ise kitabında iki dilliliği; bir kimsenin birden fazla dili bilmesi, bu dilleri değişik derecelerde ve değişik amaçlar için kullanabilme becerisi olarak tanımlamaktadır (Brisk, 2000).

İki dilli olma durumunda olan çocuklarda, çok küçük yaşlardan itibaren, yaşadıkları toplumdaki bireylerden farklı oldukları algısını geliştirmelerine neden olur. İki dilli olmak, sadece iki dili konuşmak anlamına gelmez. Bu, aynı zamanda, iki kültürde kabul gören davranışları sergileyebilme ve onlara göre hareket edebilme becerisini içermektedir. Kendilerini güvende hissettikleri ortamda, yani, ailede veya yakın çevrede, çocuklar ana dili konuşmayı tercih ederken; dış dünyada, tüm toplum tarafından konuşulan yaygın ikinci dili

konusmak zorundadırlar. Bu durumda çocuklar, anadillerinin dış çevrede geçersiz olduğunu düşünerek değişik düşüncelere ve tercihlere yönelebilirler. Bazıları, asıl ‘geçerli’ olan dili öğrenmek için çaba sarf etmek zorunda olduklarını düşünürken; bazıları da, tamamen onu öğrenmeyi reddedebilmektedir (Brisk, 2000; Temel ve Yazıcı, 1999). Bu bocalamaların içinde olan iki dilli çocuk, okul çağına geldiğinde, akranlarıyla farklı uyum sorunları ile karşı karşıya kalabilir.

Okul, çocukların ailelerinden sonra karşılaştıkları ilk kalabalık sosyal çevredir. Oğuzkan’ın (1974) yapmış olduğu tanımlamaya göre okul, “ Türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre düzenli bir biçimde öğretildiği ve kazandırıldığı eğitim kurumu, öğrenci-öğretmen ve yöneticilerden oluşan eğitim topluluğudur”. Bu toplulukta yer alan öğrencilerin çeşitli alt kültürlerden geliyor olmaları da, son derece doğaldır. Bu kültürel farklılıkların başında da, çocukların aileleri ve yakın çevrelerinde konuşulan dil gelmektedir. Türk eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde, iki dilli olan bir öğrencinin okulda almış olduğu eğitimde kullandığı dili, yaşadığı çevrenin sosyo-kültürel özelliklerinden dolayı, dışarıya çıktığında kullanma sıklığı nispeten düşüktür. Sarı (2007), çocukların, okul çağına gelinceye kadar, temel dil yeteneklerini kazandıklarını belirtmektedir. Edindiği sözcüklerle düşünmektedir; dış dünya ile bağlantısını, sözcüklerle kurmaktadır. Gelişimi ve iletişimi; anlaşması, anlaşılması bu zihinsel süreç ve de buna aracılık eden dil ile açığa çıkmaktadır. Okula başladığında, öğrencinin ana dili dışında farklı bir dille yapılan bir eğitimle karşı karşıya kalması, iletişimsel zorluklara neden olacaktır. Farklı bir dil, aynı zamanda, farklı kültür anlamına da gelir. İki kültür arasında cinsiyet rolleri, disiplin anlayışı, kendine güven gibi değerlerin farklılığı, aile ve okulda verilen değerlerin çatışmasına yol açabilir (Bott ve diğerleri, 1990:37-42). İki kültür arasında bir bütünlük içinde olmayan çocuklarda, kişilik ve sosyal uyum sorunları yaşanabilir (Temel ve Yazıcı, 1999).

Okul çevresinde, çoğu zaman eğitimciler çocuklara, okulda başarılı olmak için ikinci dili, yani, eğitim dilini öğrenmek zorunda oldukları düşüncesi ile hareket ederler. İki dilli çocuğun, ikinci dilini ve kültürünü yok sayarak eğitime katarlar (Brisk, 2006). Ancak, yapılan bütün çalışmalar göstermektedir ki; iki dilli çocukların sağlıklı gelişimi için yalnızca tek bir dili değil, her iki dili de çok iyi geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, aile ile çocuğun ilk geniş sosyal çevresi olan okul arasında ılımlı bir geçiş yapılmalıdır.

Dil gelişimi ve sosyal gelişim, bir biriyle iç içe geçmiş alanlardır. Hamers'e göre çocuk, dil aracılığıyla sosyalleşir ve sosyalleşme aracılığıyla dili öğrenir (Hamers, 2004). Toplumun bir parçası olarak çocuk, doğduğu andan itibaren toplumda uyumlu bir birey olmak için çabalaması gerekir. Bunun içinde, iyi sosyal ilişkiler kurabilmek ve arkadaşlık ilişkilerini sürdürebilmek vardır. Bunlar kendini anlatabilme, olumlu sosyal etkileşime geçebilme ve çatışma durumlarını çözebilme becerilerine bağlıdır.

1. Kendini Anlatabilme (self – expression)

Dil gelişimin bir parçası da, kendini anlatabilme becerisidir. Kendini anlatabilme becerisinin iyi olmadığı çocuklarda, sosyal ilişkilerde sorunlar yaşayabilme olasılığı artar.

Bu alanda yapılan araştırmalara göre, iki farklı görüş ortaya çıkmıştır. Birincisi, iki dilli çocukların kendilerini anlatabilme becerileri konusunda, tek dilli olan çocuklara göre daha geride olduklarını ortaya koymuştur. İkinci görüş ise, ikinci dili öğrenmenin ve kullanmanın, kendini anlatabilme becerisi üzerinde olumsuz bir etkisi olmadığı yönündedir.

'Çocuklarda sosyal duygusal alanın dil gelişimi üzerindeki etkisi' adındaki araştırmaya göre; dil gelişiminde problemi olan çocuklar, sevdikleri ve sevmedikleri konulardan bahsederken zorluk yaşamaktadırlar. Bu da, sosyal olarak geri çekilmelerine ve izole bir hayat tercih etmelerine neden olabilmektedir der (www.bloomtherapy.com).

Genesee' e göre, tek dilli ve çift dilli çocuklarda dil gelişimi konusunda birbirinden farklı oldukları vurgulanmaktadır. İki dilli çocukların dil edinim yollarının daha karmaşık olduğunu ve bunun da, öğrenme aşamasında geçici dil kusurlarına veya gecikmelere neden olduğu belirtilmektedir. Örneğin; iki dili aynı anda öğrenen 15 aylık çocuklarda, her iki dilde söylem olarak aynı olan bir kelimeyi öğrenmeleri ve ayırt edebilmeleri, 2-3 aylarını alabilmektedir. Bu kelimeyi öğrenmek, tek dilli olan çocuklarda daha az zaman almaktadır. Başlangıçta iki dili aynı zamanda öğrenmek, her ne kadar kısa süreli karışıklıklara yol açabiliyorsa da; yetişkinlik döneminde, dil gelişimi ve kullanımı konusunda herhangi bir gerilik söz konusu olmamaktadır (2007).

Meisel ise, erken yaşlarda ikinci dil edinimi, çocuğun dilden dile geçişlerinde ve kullanımında herhangi bir zorluk yaşamadığını vurgulamaktadır. Çocuk, her iki dilin gramer sistemini çok iyi ayırt edebildiğini ve fazla gayret sarf etmeden geçişler yapabildiğini söylemektedir. Meisel, dil öğrenim aşamalarının, tek dilli çocukların dil edinim aşamalarıyla aynı olduğunu ve dil edinim hızının da aynı seviyelerde olduğunu belirtmektedir. Dil edinimi her iki çocuk grubunda da aynı olduğuna göre, dil edinim kalitesi ve kullanımda da değişiklik olmadığı sonucuna varmaktadır. Fakat; iki dilli çocuğun, 'iki tane tek dilli çocuk' anlamına da gelmediğini belirtmektedir. İki dili bilmek, iki dil arasında geçişler yapabilme becerisi, her iki dilin getirdiği becerileri kullanabilme kabiliyeti anlamına gelmektedir. Bu beceriler ışığında iki dilli çocuk; iki dil arasında geçişler yapabildiği gibi, aynı zamanda iki kültürün gerekliliklerini de yerine getirmektedir (Meisel, 2001).

2. Sosyal İlişki Geliştirebilme (developing relationships)

SCAN web sitesine göre, çocuklar, arkadaşları ile düzgün sosyal ilişkiler kurabilmek adına gerekli derecede dil becerilerine sahip olmaları gerekir. Sitedeki yetkililere göre, çocukların anlaşmazlıkları çözebilme becerilerine sahip olmaları ve bireysel gelişimin iyi olabilmesi için dil gelişimi önemli bir faktördür. Eğer çocuk, kendi duygu ve düşüncelerini

yeterince ifade edemez ise, kendi arkadaşları ile problemler yaşayabilir. Bunun için, sosyal gelişimin düzgün bir şekilde ilerleyebilmesinin en önemli yapı taşı, dil gelişimidir (www.bloomtherapy.com).

Zengin bir dil edinim stratejilerine maruz kalan çocukların, dili daha erken öğrendikleri vurgulanmaktadır. Dili daha iyi kullanabilmek aslında; etkin bir iletişim kurabilmek, sosyal ilişki içersine girebilmek ve diğerlerine karşı pozitif davranış geliştirmek anlamına gelmektedir (www.firstwords.ca).

Anaokuluna devam eden çift dilli ve tek dilli çocukların kelime bilgisini ölçen bir araştırmaya göre; tek dilli çocukların bir dilde bildikleri kelime sayısı, çift dilli çocukların o dilde bildikleri kelime sayısından daha fazla olduğunu göstermiştir. Çift dilli çocukların sınırlı kelime haznesi, elbette ki, onların duygu ve düşüncelerini ifade etme becerilerini sınırlandıracaktır Bu, daha sınırlı sosyal ilişki kurmalarına neden olacaktır (Genesee, 2007).

3. İlişki İçindeki Agresif Davranma (Relational Agression Issues)

Sosyal Gelişim Dergisinde yayınlanan araştırmada, anaokulu çağındaki çocuklar için, ilişki içerisinde saldırgan davranışlar incelenmiştir. Bir grup anaokulu çocuğu kız ve erkek olarak, öğretmenleri ve araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Dil gelişiminde problemleri olan çocukların, ilişki içerisinde, daha saldırgan hareketler sergilediği görülmüştür (www.bloomtherapy.com).

Birçok araştırmaya göre, iki dilliliğin, kişilik gelişimini etkilemediği görüşündedir. McLaughlin' a göre, iki dilli çocukların gösterdikleri sosyal duygusal çatışmaların sebebi; iki dili birden öğrenmelerinden dolayı değil, bulundukları toplumun onlara karşı olan negatif tutumlarından kaynaklandığı yönündedir. İki kültürün getirdiği iki yönlü hayat, bulundukları kültürün onlara bakış açısı, okulda arkadaşlarının ve öğretmenlerinin tutumları; iki dilli

çocukların etraflarıyla çatışma içinde olmasını ve aşağılık duygusunu geliştirmelerine neden olduğu görülmüştür (Al-Amri, 2013).

Yukarıdaki açıklamaların aksini iddia eden araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalara göre, iki dilli çocukların problem oluşturan durumlarda, daha esnek ve yaratıcı düşünebildiklerini ve problem çözme becerilerinin daha gelişmiş olduğunu söylemektedirler (Al-Amri, 2013).

Dil gelişiminin, çocuğun sosyal gelişimi üzerinde etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, doğuştan veya daha sonra edinilen dil sayısının, sosyal gelişimle bir ilişkisi olabileceği, bu konunun araştırmaya değer olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada okul öncesi çocuklarında anadili Türkçe olan ve ikinci bir dille büyüyenler arasında sosyal gelişimleri üzerindeki farklar araştırılacaktır.

Bu araştırma; İstanbul ilinin, Zeytinburnu ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Güneyini Marmara Denizi'nin kuşattığı Zeytinburnu İlçesinin; doğusunda Fatih, kuzeydoğusunda Eyüp, kuzeyinde Bayrampaşa, kuzeybatısında Esenler, batısında ise Bakırköy ve Güngören ilçeleri yer alır. İlçe arazisinin bugünkü sınırlarını, batıda Çırpıcı deresi ile doğuda Zeytinburnu'nu yarım adadan ayıran kara surları belirler. Zeytinburnu kıyı şeridi ise, Yedikule kapısı yakınlarından başlar; Bakırköy İlçesi'ne kadar yaklaşık iki buçuk kilometre devam eder.

İstanbul'da 1940'lı yıllarda başlayan yoğun sanayileşmeye paralel olarak yaşanan şehirleşme sancılarının en çok hissedildiği bölgelerden biri, Zeytinburnu olmuştur. O günden bu yana ilçe, yoğun olarak iç ve dış göç almaktadır. 2011 yılında TÜİK tarafından, ikamet eden şahıslara ait adres tespiti aşamasında geçici olarak tespit edilen ilçe nüfusu 292.430'e ulaşmıştır. Türkiye'nin İstanbul'a yoğun göç vermiş tüm illerinden insanlar olduğu gibi, zorunlu ya da gönüllü dış göç ile yurt dışından gelmiş Batı Trakya, eski Yugoslavya, Suriye ve Orta Asya Türklerinin İstanbul'da yaşadıkları yerlerden biri de, Zeytinburnu ilçesidir.

(<http://istanbul.gov.tr/default.aspx?pid=241>). Aldığı yoğun göç sebebiyle, farklı dilleri konuşan toplumların yaşam alanı olan Zeytinburnu ilçesi, eğitim alanında yaşanan önemli sorunlarından biri de, çocukların, Türkçeyi ya hiç bilmeden ya da yeterince bilmeden okula başlamaları ve okul dışında da, genellikle kendi ana dillerini kullanmalarıdır. Bu durumun, bir iletişim ve sosyalleşme süreci olan eğitime olumsuz yansımalar yapabileceği düşünüldüğünde, iki dilli olan çocukların yaşadıkları uyum sorunlarının belirlenmesi önemli görülmektedir.

İki dilli çocuklarda, kendilerini yabancılaşmış hissetmelerini önlemek ve okul, eğitim programı, öğretmen ve diğer öğrencilerle bütünleşmelerini kolaylaştırmak için sosyal gelişimlerini bilmek ve desteklemek önemlidir. Okul öncesi çocukların sosyal gelişimleri konusu, Türkiye’de yapılan araştırmalarda çok fazla ele alınmış olmakla birlikte, bu konu karşılaştırmalı olarak Tek dilli ve iki dilli öğrencilerde incelenmemiştir. Bu araştırmada, öğrencilerin sosyal uyum becerilerinin belirlenmiş olmasının yanı sıra, özellikle de iki dilli ve tek dilli öğrencilerin arasındaki farkların karşılaştırılmış olması alın yazısındaki önemli bir eksikliğin giderilmesine katkı getireceği düşünülmektedir. Bu gerekçelerle yapılan araştırmada “ **Ana dili Türkçe olan ve iki dille büyüyen 5 -6 yaş çocukların sosyal gelişimlerini karşılaştırarak, ikinci dilin sosyal gelişimleri üzerinde bir etkisi var mıdır?’’** sorusuna yanıt aranmıştır.

1.7.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, İstanbul ilinde anasınıfına devam eden; ana dili Türkçe olan ve iki dille büyüyen çocukların, sosyal gelişimlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Ana dili Türkçe olan ve iki dille büyüyen 5 – 6 yaş grubu çocukların sosyal gelişimleri açısından fark bulunmakta mıdır?

1. İki dilli çocukların sosyal yetkinlik durumları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. İki dilli çocukların kızgınlık - saldırganlık durumları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. İki dilli çocukların anksiyete – içe dönüklük durumları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. İki dilli çocukların sosyal yetkinlik durumları, yaş faktörüne göre farklılık göstermekte midir?
5. İki dilli çocukların kızgınlık - saldırganlık durumları, yaş faktörüne göre farklılık göstermekte midir?
6. İki dilli çocukların anksiyete – içe dönüklük durumları, yaş faktörüne göre farklılık göstermekte midir?
7. Ana dili Türkçe olan çocukların sosyal yetkinlik durumları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
8. Ana dili Türkçe olan çocukların kızgınlık - saldırganlık durumları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
9. Ana dili Türkçe olan çocukların anksiyete – içe dönüklük durumları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
10. Ana dili Türkçe olan çocukların sosyal yetkinlik durumları, yaş faktörüne göre farklılık göstermekte midir?
11. Ana dili Türkçe olan çocukların kızgınlık - saldırganlık durumları yaş faktörüne göre farklılık göstermekte midir?
12. Ana dili Türkçe olan çocukların anksiyete – içe dönüklük durumları, yaş faktörüne göre farklılık göstermekte midir?
13. İkinci bir dil bilme durumu çocuğun sosyal yetkinliğine etki etmekte midir?

14. İkinci bir dil bilme durumu çocuğun kızgınlık-saldırganlığına etki etmekte midir?

15. İkinci bir dil bilme durumu çocuğun anksiyete – içe dönüklüğüne etki etmekte midir?

1.8. Araştırmanın Önemi

Dil, çocuğun hayatında önemli bir yere sahiptir. Hamers'e göre çocuk dil aracılığıyla sosyalleşir ve sosyalleşme aracılığıyla dili öğrenir (Hamers, 2004). İnsanın sosyalleşebilmesi için ilk önce, bir dil bilmesi gerekmektedir. Dil ve sosyalleşme, birbirini tamamlayan ve etkileyen unsurlardır. Çeşitli nedenlerden dolayı bazı insanlar, bir dilden daha fazla dili öğrenmek zorunda kalmaktadırlar. Bir dil sosyalleşmeyi etkilediği gibi, birden fazla dil bilmek de, sosyalleşme sürecini etkileyecektir. Bir dil bilen çocuklarda sosyalleşme süreci ile iki dil bilen çocuklardaki sosyalleşme süreci farklı olacaktır. Yapılan araştırmalara göre; iki dil bilmenin sosyal gelişim üzerinde avantajları olduğu gibi, bazı dezavantajları da vardır.

Grosjean, iki dilli bireylerle yaptığı araştırmada, iki dilli kişilerin kendilerini avantajlı olarak gördükleri konuları belirlemiştir. Buna göre; iki dilli kişiler, daha fazla insanla iletişim kurabilmektedir ve daha fazla kitap okuyabilmektedirler. Böylece, iletişim konusunda tek dillilerden daha anlaşılır ve berrak dil kullanabildikleri gibi, kelime hazneleri daha geniş olabilmektedir.

Yine Grosjean' a göre; iki dilli olmak, çok yönlü düşünebilme becerisini de arttırmaktadır. İki dilli çocuklar, bir kelimenin birden fazla anlama gelebileceğini, tek dilli çocuklardan daha erken farkına varmaktadır. Bunun yanında, Anatoliy Kharkhurinin iki dilli ve tek dilli kişileri karşılaştırarak yaptığı araştırmaya göre; iki dillilerin zor durumlarda yanlış giden tarafları daha iyi görebildikleri, daha esnek düşünebildikleri ve daha çabuk çözüm yolları bulabildiklerini tespit etmiştir (Grosjean, 2010).

Grosjean' a göre; her ne kadar iki dilli çocukların dil gelişimleri, tek dilli çocuklara göre daha geç olduğu söylene de, iki dilli çocukların da, tek dilli çocuklar gibi geliştiklerini ve kritik dönemleri aynı zamanlarda yaşadıklarını belirtmektedir (Grosjean, 2010).

Yirminci yüzyılın ortalarında, iki dili çocuklarla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Peal ve Lambert'in, on yaşındaki iki dilli çocukların üzerinde yaptıkları araştırmaya göre; iki dilli çocuklar, IQ testlerinde, tek dilli çocuklara göre, daha yüksek puanlar aldıklarını tespit etmiştir. Bunun sonucunda, iki dilli çocukların, tek dilli çocuklara göre daha yaratıcı, daha esnek düşünebildiklerini ve çok yönlü düşünebildiklerini belirtmektedirler (Akt. Grosjean, 2010). Aynı yıllarda Swain ve Cummins'in araştırmasının sonucunda da, iki dilli çocukların cümle analizinde, durum analizi ve çözüm yolları bulmada tek dilli çocuklara göre daha iyi oldukları bulunmuştur. Bunun yanında, araştırmaya göre, iki dilli bireylerin sosyal duyarlılığı daha iyi olduğunu, ayrıca, bilişsel süreçlerde daha esnek geri dönütler verebildiklerini ve çok yönlü düşünme konusunda, tek dilli bireylere göre, daha iyi olduğu bulunmuştur (Grosjean, 2010).

Bialystok'un araştırmalarında da; iki dilli çocukların, değişik sorular karşısında ve yeni durumlarda, tek dilli çocuklara göre, daha gelişmiş bir iç kontrol mekanizmasına sahip olduklarını belirtmektedir (Bialystok, 1991).

Grosjean, iki dilli bireylerle yaptığı araştırmada, iki dili olmanın dezavantajlarını tespit etmiştir. İlk olarak, iki dili birden bilmek; değişik durumlarda, değişik dili kullanma zorunluluğu, kişileri yorduğunu ve uygulamada sık sık hata yapmalarına neden olduğunu belirtmiştir. İkinci dezavantaj olarak da, iki dilli bireyler, iki dil arasında kelimeleri birbirileri yerine kullanma hatalarını önlemeye çalışmanın onları yorduğunu ve huzursuz ettiğini belirtmektedirler. Bunun yanında, iki dil bilmenin, her iki dilin de eşit derecede iyi kullanılabildiğinin anlamına gelmemektedir. Çoğu iki dilli kişilerde, yaşadıkları çevrenin veya ilişkide bulundukları kişilere göre, bir dil diğerinden daha baskın halde olmaktadır. Burada bir baskın dil vardır; bir de, daha zayıf gelişim gösteren ikinci dil vardır. İki dilli kişiler, daha zayıf oldukları dilin konuşulduğu ortamlarda uyum sağlama konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmektedirler. Ailede anadil ile yetişen çocuklar, okula başladıklarında ikinci

bir dille karşılaşmaktadırlar. İkinci dil, ya hiç bilinmemektedir veya çok az bilinmektedir. Buna göre; zayıf dil, okulda konuşulan dil olacaktır ve çocuk, okul ortamına uymakta zorlanacaktır (Grosjean, 2010).

1890 larda Laurie'nin iki dilli çocukların üzerinde yapılan araştırmasına göre, iki dilli yetişmenin çocuğun karakterine ve zihnine negatif etkileri olacağını belirtmiştir. Bu araştırmanın otuz yıl sonrasında, ünlü dil bilimcisi Jaspersen de, iki dili birden öğrenmenin diğer öğrenilmesi gereken konuları engelleyeceğini belirtmiştir. Yirminci yüzyılın başlarında da, bu düşünceleri destekleyen bir sürü araştırma yapılmıştır (Grosjean, 2010). Günümüzde de yapılan bazı araştırmalar, hala iki dilliğin çocukların dil gelişimlerini yavaşlattığı ve tek dilli çocuklara göre daha az kelime bildikleri görüşünü desteklemektedir. Anaokuluna devam eden çift dilli ve tek dilli çocukların kelime bilgisini ölçen bir araştırmaya göre, tek dilli çocukların bir dilde bildikleri kelime sayısı, çift dilli çocukların o dilde bildikleri kelime sayısından daha fazla olduğunu göstermiştir. Çift dilli çocukların sınırlı kelime haznesi, elbette ki onların duygu ve düşüncelerini ifade etme becerilerini sınırlandıracaktır; bu da daha sınırlı sosyal ilişki kurmalarına neden olacaktır (Genesee, 2007).

Bialystok ve onun meslektaşı Fengin, iki dilli çocukları ve tek dilli çocukların dil gelişimini karşılaştıran araştırmaları gözden geçirdiklerinde de; gerçekten, dil testlerinde iki dilli çocukların tek dilli çocukların, gerisinde olduğu gerçeğine ulaşmışlardır. Onlara göre bunun nedeni de; gerçekten, iki dilli çocukların ölçülen dilde, tek dilli çocuklara göre daha az kelime haznesine sahip olmalarıdır. Elbette ki, her iki dili de hesaba katınca bu durum, iki dilli çocuklar adına düzeltilmektedir; ancak, dil testi sadece bir dilde yapıldıysa sonuç değişmemektedir. Burada şu gerçek ortaya çıkmaktadır ki; iki dilli kişiler, değişik durumlar için farklı diller kullanmak zorunda kalmaktadırlar. Onların hayatlarında her zaman, farklı kişiler için, farklı durumlar için, hep farklı dil kullanmak zorunluluğu vardır. Bialystok ve meslektaşı Feng yapılan incelemenin sonucu olarak şu ifadeyi kullanmaktadır:

Yapılan tüm incelemede iki dilli çocukların durumuna istinaden karışık bir resim ortaya çıkmaktadır. Bu durum içerisinde iki dilli çocuklar için bazı avantajlar olduğu gibi, bazı dezavantajlar da vardır; bazen de bir fark bulunmamaktadır.

Bu açıklama aslında, iki dilli ve tek dilli bireyler arasında farkların var olduğunu gösterirken; farkların hangi alanlarda olduğunu, daha detaylı araştırmalar sonucunda ortaya çıkabileceğini belirtmektedir (Akt. Grosjean, 2010).

Yapılan alan-yazın taramalarında, iki dilli ve tek dilli çocukların sosyal gelişimleri ile ilgili araştırmalara ulaşılmış olmakla birlikte, bu iki değişkenin arasındaki ilişkilerini ve Türkiye’deki mevcut olan durumu daha yakından inceleme gereği duyulmuştur. Bu araştırma, birbirini yakından etkileyebileceği düşünülen bu iki değişkenin, ilişkisel bir yaklaşımla bir arada ele alınması bakımından önemlidir. Bu çalışmayla birlikte ulaşılan bulgular aracılığıyla, iki dille büyümenin ve tek dille büyümenin, sosyal gelişim üzerinde nasıl bir etkisi olduğunun ortaya konulmasıyla ilgili alan yazındaki açıklamalara bir katkı getirmesi umulmaktadır.

1.9. Sayıtlar

Öğretmenler veri toplama araçlarındaki maddeleri, gönüllü bir şekilde, içtenlikle yanıtlamışlardır. Örneklemede iki dilli çocuk olarak kabul edilebilmesi için çocukların ikinci dili en az anlayabilme düzeyinde bilmesi şartı aranmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma verileri, Zeytinburnu ilçesinde bulunan anasınıfına devam eden 5 – 6 yaş çocuklardan toplanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın bulguları yorumlanırken, bu sınırlılıklar göz önüne alınmıştır.
2. Toplanan veriler, ölçme araçlarında yer alan maddelerle sınırlıdır.

1.2.Tanımlar

Anadili: Aksan; önceden anneden öğrenilen daha sonra yakın çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunduğu çevresinde konuşulmaya devam eden ve bireyle bulunduğu çevrenin arasında en güçlü bağlarını oluşturan dildir, der (2009).

İki Dillilik: Stamova (2002) iki dilliği; bireyin çeşitli sebeplerden dolayı, başka bir dili bilmesi ve kullanmasıdır, der (Akt: Alaca, 2011).

Sosyal- Duygusal Gelişim: Çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olan davranışları sergileyerek, akranları ve diğer bireylerle gerekli şekilde ilişki kurabilmek, ailede ve toplumda belirlenmiş olan kurallara uygun davranabilmektir. Sosyal gelişim, çocuğun yaşadığı toplumdaki diğer bireylerle iyi geçinebilmesi ve uyumlu olması anlamına gelmektedir (Megep, 2007).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümün kuramsal açıklamalar kısmında; dil gelişimi, iki dillilik, çocuklarda iki dillik ve iki dilli çocuklarda sosyal gelişim ve sosyal uyum hakkında bilgiler verilmiştir. İlgili araştırmalar kısmında ise, araştırmada ele alınana değişkenlerle ilgili, yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde, araştırmada ele alınan temel kavramlar ve değişkenler hakkında kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Dil Gelişimi

Dil, hem zihinsel gelişimin göstergesi, hem de anlamının aracıdır. Bu tanım, dilin çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde ne denli önemli bir yer kapsadığını açıkça ortaya koymaktadır. Dil, aynı zamanda, çocuğun sosyal beceriler edinmesinin ve bu becerileri kullanmasının da aracı ve ön koşuludur. Sosyal becerilerin başında gelen iletişim, bunu gerçekleştirecek araçlardan biri olan dilin de gelişmesine bağlıdır.

2.1.1.1. Dilin Tanımı

Dilin tanımına bakarsak; dil, insanların düşünce, duygu ve isteklerini, bir toplumda ses ve anlam yönünde ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir. Sesler, dilden dile değişebilir. Her dilde sembollerini birleştirmek ve yeni semboller yaratmak için kurallar vardır. Dil, duyguları düşünceleri, tutumları inançları, değer yargılarını anlatma ve öğrenmede algılanan ve yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada; soru sorma, emir verme, ve istekte

bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmek için kullanılan bir araçtır (İpek, N., Bilgin, A.,2007; Megep, 2007).

Dil gelişiminin nasıl ortaya çıktığına ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır.

2.1.1.2. Dil Gelişim Kuramları

a) Davranışçı Görüş

Davranışçı görüşe göre, dil edinimi, çocukların diğer kavramları öğrendiği gibi gerçekleşmektedir. Çocuklar, tesadüfen günlük dilde konuşulan sesleri çıkarttıklarında, çevreleri tarafından bu davranışları ödüllendirilmektedir. Böylece, bebekler olumlu sonuç aldıkları sesleri tekrar etmeye devam etmektedirler ve bu yolla, yakın çevrelerinde konuşulan dili öğrenirler. Büyükler tarafından istenilen sesleri tekrar ettiklerinde çocukların ilgi görmesi, pekiştireç görevini görür ve böylece tekrar etme olasılığı artar. Pekiştirilmeyen sesler ise söner. Örneğin, çocuğun tesadüfen 'baa' sesini çıkartmasıyla, babanın 'Aferin, baba diyormuş benim kızım' diyerek çocuğu sevmesi pekiştireç görevini görmektedir. Bunun yanında 'baa' sesinin tekrarlanma olasılığını artırır. Zaman içinde çevreden duyulan sesler, çocuk tarafından sınıflandırılır, şekillendirilir ve benzer durumlarda aynı ses ve tonu vermesi gerçekleştirilerek dil öğrenimi sağlanır. Pekiştirmenin yanı sıra çocukların, yakın çevresindeki yetişkinleri taklit etmesi de, dil edinim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Davranışçı kurama göre dil edinimi; ödül, ceza ve pekiştirme yoluyla gerçekleşmektedir (Dağbakan ve Dağbakan, 2007; marmaraelt.net).

Edinimsel koşullanmanın eleştirilmesinin tek sebebi, çocuğun 2-2,5 yaş arasında yaklaşık 2000 – 2500 kelime bilmesine rağmen, her bir kelime için pekiştirecin veya ödülün kullanılmamasıdır(Ş. Yılmaz, 2012). Bu yaklaşıma karşıt ise, 'ana dili' yaklaşımı kabul görmektedir.

b) Ana Dili (nativist) Yaklaşım

Ana dili yaklaşımı, dilin genetik olarak aktarıldığını ve tüm insanların doğuştan getirdikleri bu beceriyi, doğru bir çevreyle karşılaştıklarında ortaya çıkardıklarını ve zaman içinde geliştirdiklerini savunmaktadır (Dağbakan ve Dağbakan, 2007).

c) Biyolojik (psiko- linguistik) Yaklaşım

Psiko - linguistik kuram, dil edinimini biyolojik temellere dayandırmaktadır. Bunun yanında, çevrenin etkisi de vurgulanmaktadır. Biyolojik kurama göre insanlar, doğuştan dil edinme mekanizmasıyla birlikte doğarlar. İnsan beyni ve sinirleri dili öğrenmek için önceden bir hazır bulunuşluğa sahiptir. Chomsky bu mekanizmaya ‘Dil Edinme Mekanizması’ adını vermiştir. Dil edinme mekanizması sayesinde çocuk, bulunduğu çevrenin dilini içselleştirir; kurallarını anlayarak öğrenir ve daha sonra da konuşmaya başlar. Mekanizma, çocuğun belirli olgunluk düzeyine geldiğinde çalışmaya başlar. Dünyada tüm çocuklar aynı aşamalardan geçerek bu mekanizma sayesinde dili edinirler. Burada dil edinimi, yürüme edinimine benzetilerek biyolojik temeli vurgulanır.

Psiko – Linguistik kurama göre, dilin kazanılmasında iki ana yapı esastır. İlki Düşünsel (kavramsal) yapıdır. Bu aşamada çocuk, kelimeleri anlamaya çalışır ve içselleştirir. Dışa vurum yoktur. Daha sonra Yüzeysel yapıyla, çocuk anlayıp içselleştirdiği kelimeleri söylemeye başlar. Burada da dışavurum gerçekleşmiş olur. Psiko - lingistik kurama göre dil ediniminde iki farklı süreç vardır ve bu süreçler birbiriyle iç içe bir gelişim takip etmektedir. Aynı zamanda dil gelişimi, bilişsel gelişimle paralel gerçekleşir (Dağbakan ve Dağbakan, 2007; Pruden ve Pasek, 2003; marmaraelt.net). Düşünsel ve yüzeysel yapıların gelişimi Dil Edinme Mekanizması içinde yer alan önceden belirlemiş süreçler olmakla birlikte, bu süreçlerin hangi dil üzerinde gerçekleşeceği konusunda ise, çocuğun doğup büyüğü çevre belirler (Ş. Yılmaz, 2012; Pruden ve Pasek, 2003).

d) Bilişsel Kuram

Bilişsel kuramın savunucularından olan Piaget'e göre dil, '*dış dünyaya ilişkin izlenimler yoluyla*' gelişmektedir. Buna bağlı olarak dil gelişimi, bilişsel gelişimin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Piaget'e göre bilişsel gelişim başladıktan sonra, genel bilişsel değişimlerin koordinasyonu sağlanarak dil edinimi gerçekleşmeye başlar. Dil gelişimi belirli aşamalar takip ederek gerçekleşmektedir. İlk olarak çocuk, kelimeleri sembolleştirerek zihnine yerleştirir. Piaget buna şema adını vermiştir. Çocuk tarafından oluşturulan 'bilişsel şemalar' zihne yerleşmektedir; daha sonra da, 'dilsel olarak etiketlenmektedir'. Piaget'e göre ilk kullanılan kelimelerin nesne isimleri olması, bundan kaynaklanmaktadır. Bunun yanında, çocuk yedi yaşına kadar sosyal iletişimsel tavırla konuşmaz; çünkü gelişimsel olarak benmerkezcidir; buna rağmen, Piaget dil gelişiminde çevrenin çok büyük bir etkisi olduğunu vurgular (Dağbakan ve Dağbakan,2007; Pegemakademi, 2012).

Örneğin, Eskimoların kullandıkları dilde, karla ilgili çok sayıda sözcük bulunmaktadır. Eskimolar dili öğrenme sürecinde önce, farklı kalınlık ve incelikte olan kar türlerini ayırt etmeyi öğrenmekte, daha sonra kar hakkında konuşurken çeşitli sözcükler üretmektedirler. Bu arada önce Eskimoların bulundukları çevreden dolayı kelime dağarcıklarında birçok karla ilgili kelime öğrendikleri görülür, bu da çevrenin önemini vurgular. Piaget'in de savunduğu gibi, önce kelimeler öğrenilir ve çeşitli kar kalınlıkları ile zihinde şemalar kurulur, daha sonra da öğrenilen kelimeler tekrar kullanılır. Yani, önce bilişsel gelişim gerçekleşir; dil gelişimi ise onu takip eder.

Bilişsel kuramın diğer bir temsilcisi Vygotsky, dil gelişimi, bilişsel gelişimle paralel ilerlediğini ileri sürmüştür. Vygotski'ye göre dil eğitimi ve öğrenimi, zihinsel düşünme yeteneğine etki ettiğini vurgulamıştır. '*Sözcük nesnenin yapısına gitmekte ve böylece fonksiyonel anlam kazanmaktadır*' (Dağbakan ve Dağbakan, 2007), derken dil gelişimin zihinsel gelişimin bir başlangıcı ve aracı olduğunu ileri sürmüştür. Bunun yanında,

Vygotski'ye göre çocuğun içinde yaşadığı dil ortamı, onun düşünme düzeyini etkiler. Ona göre bireyler ve düşünceleri, yaşadıkları kültüre bağlıdır. Bunlar, birbirini etkileyerek oluşmaktadır (İpek ve Bilgin, 2007).

Dil gelişiminin seyri açısından; Piaget'e göre dil gelişimi, bireyselden sosyalleşmeye doğru gerçekleşirken; Vygotsky bunun tam tersinin, yani sosyalleşmeden bireyselliğe doğru geliştiğini savunmaktadır (Dağbakan ve Dağbakan, 2007).

e) Sosyal Etkileşim Kuramı

Sosyal Etkileşim Kuramına göre de dil edinimi, taklit ve model alma yoluyla gerçekleşmektedir. Çocuk, dili, etrafındaki yetişkinleri taklit ederek öğrenir. Böylece taklit yolu ile sadece kelime veya cümlelerin anlamlarını öğrenmez; bu yolla onları telaffuz etmeyi de öğrenir. Çocuklar anne babayı örnek alarak, anne babanın çocuğu teşvik etmesi ve düzeltici bilgiler vermesiyle dil edinimi sağlanır. Dil model alma yolu ile öğrenildiği için, kız çocuğun konuşması, anneye; erkek çocuğun konuşması da, babaya benzemektedir. Etkileşimci kuramın temsilcileri, bölgesel konuşma farkların, lehçe, ağız ve şive, kusursuz taklit yoluyla ortaya çıktığını ileri sürmektedirler. Buna ilave olarak, çocuğun bulunduğu çevre, çocuğun dili öğrenmesinde ve şekillenmesinde ne denli önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Dağbakan ve Dağabakan, 2007; Tuncer, 2011).

Dil gelişimini açıklayan birçok kuram vardır ve her biri, dil gelişimini, değişik şekillerde açıklamaktadır. Bunlardan bazıları, kalıtımın önemini vurgularken; bazıları da, çevrenin önemini vurgulamaktadır. Her iki kesim de, dil gelişiminde, sosyal çevrenin yadsınamaz bir yeri olduğunu kabul etmektedir. Dil gelişimi, kalıtım ve çevrenin etkisiyle gelişmektedir ve her çocuk için evrensel bir sıra takip eder.

2.1.1.3. Çocuklarda Dil Gelişimi

Günümüzde dil edinimi, çocukla, en yakını arasında, doğumdan hemen sonra başlayan ilişkilerden alan ve en karmaşık şekliyle erişkinliğe kadar devam eden, çok boyutlu, sürekli bir süreç olarak betimlenmektedir. (Akt. Dağabakan ve Dağbakan; Zollinger, 1994)

Dil ediniminin ilk safhalarında, karşılıklı paylaşım, ön planda yer almaktadır. Çocuk, doğuştan itibaren, yakınında bulunan kişiler ile direkt ilişkilerinde iletişimsel paylaşımın kurallarını öğrenmektedir ve dilin iletişimsel ortamında büyümektedir. Bu ilk safhanın ilk paylaşımlarında yalnızca çevresinde var olan nesneler hakkında nasıl bir iletişimin söz konusu olduğunu kavramaktadır. Bununla birlikte, ilk sözcükleri anlayıp üretebilmektedir. Fakat bunların henüz bir temsil özelliği bulunmamaktadır. (Dağabakan ve Dağbakan, 2007)

Dil ediniminin ikinci safhası, bilişsel süreçler ile tanımlanmaktadır. Bunlar, çocuğu, sözcüklerin temsili boyutunu kavramaya ve dilin anlamsal düzlemini geliştirmeye yönlendirmektedir. Çocuk, bilişsel süreçte, tutulup görülemeyen olay ve nesneleri de düşünüp kurgulamayı öğrenmektedir. Böylece çocuk, yavaş yavaş somut ortamdan sembolik düzleme geçmektedir. (Dağabakan ve Dağbakan, 2007)

Dil yeterliliği için beş tür bilgiye ihtiyaç vardır. Bunlar; fonoloji, morfoloji, semantik, sentaks ve pragmatiktir. Fonoloji, dilin temel ses yapılarını araştırır. Her dilde aynı olan seslerin yanı sıra, farklı sesler de bulunmaktadır. Çocuk, dilinin gelişiminde ilk olarak seslerle karşılaşır ve bu sesler üzerinde yeterlilik kazanır. Bu seslere, fonem adı verilmektedir. Morfoloji, dildeki, anlam içeren en küçük birimleri inceleyen bilim dalıdır. Bu birimlere morfem adı verilmektedir. Semantik, genel olarak, dilin anlam yönünü ele almaktadır. Cümlelerin, kelimelerin incelemesini anlam açısından yapmaktadır. Cümlelerin kural ve yapı açısından incelemesini yapan bilim ise, sentakstır. Sentaks, kelimelerden oluşan cümlelerin kurallarını işleten sistemdir. Pragmatik ise, farklı sosyal kontekstleri yöneten kuralları araştırmaktadır. Kullanılan dilin sosyal bağlamda kullanım uygunluğu, yani pragmatiklerle

çocuklar, küçük yaşlarında nezaket ifadelerini, argo sözcükleri, emir kavramlarını, dilek ve arzularını iletme kurallarını öğrenirler. Örneğin; 5 yaşındaki bir çocuk, 2 yaşındaki bir çocuğa bir şeyler anlatırken, kendisine pragmatik bilgi verilmiş gibi, daha basit cümleler kullanır; yavaş konuşur ve onun anlaması için sözcüklerini tekrarlar. (Akt. Dağabakan ve Dağbakan; Zwisler, 2006, 1)

a) Erken Yaşlarda Dil Gelişimi

Çocuklar, normal olarak okula gidinceye kadar temel dil becerilerini kazanırlar. Dil gelişimi hem sözlü, hem yazılı iletişimle ilgilidir. Sözel iletişim daha erken gelişir. Yazılı iletişim ise, okul ile başlar.

Dil öğrenmek karmaşık bir süreçtir, ama insan, dil öğrenmeye doğuştan yeteneklidir. Çocuk daha annesinin karnındayken, onun sesini ve dilinin vurgularını fark edebilmekte, doğduktan sonra da aynı dili, aynı çevrede yaşarken kolaylıkla öğrenebilmektedir.

Dil yeteneklerinin gelişimi de, motor yeteneklerin gelişimi gibi düzenli bir sıra izler. Ayrıca çocuklar üzerinde yapılan dil gelişimi çalışmaları sonunda, konuşmayı öğrenmenin ilk dönemlerinde yaklaşık olarak tüm dünya çocuklarının temelde aynı gramer kurallarını kullandıkları görülmüştür. Alman dilbilimci Hans Glinz de Deutsche Syntax adlı kitabında, çocukların “evrensel açıklamalarından” söz etmektedir. Ona göre, çocukların ilk kelimeleri, hatta ilk cümleleri diye bir şey söz konusu değildir. Kendisi, çocuklarda ilk olarak evrensel açıklamalardan bahsetmektedir. Bu evrensel açıklamalar herhangi bir durumda, çoğunlukla da bir dinleyiciye verilen bir tepki olarak düşünülmektedir. Bu tepki büyüklerin dilinde cümlenin yerini tutmaktadır. (Akt. Dağabakan ve Dağbakan; Glinz, 1970, 6)

Bebekler daha birkaç haftadan itibaren sesli uyarıları algılamaya ve onlara tepkide bulunmaya başlarlar. Birinci ayda bah ve pah, ga ve da gibi heceleri birbirinden ayırabilirler; seslere dikkatlerini vererek sesin geldiği yöne doğru başlarını çevirebilirler. Üçüncü aydan itibaren, annelerinin sesini başka bir hanımın sesinden ayırabilirler. Konuşmayı öğrenmek

uzun ve karmaşık bir olgudur. Çocuk 12–15 aylıkken ilk sözcüğü söyler. Bu demektir ki, 12. ya da 15. ayda çocuk, iletişimini dile hazırlık şeklinde yapar. Çocuğun ihtiyacı olan iletişim bu evrede mimiklerle, ağlama biçimleriyle ve anlamsız mırıldanmalarla ifade bulur. Kritik dönem olan 15 ay ve üstünde dil gelişimine ilişkin önemli ipuçları bulunabilir. 15 aylık bir bebek daha çok işaret amaçlı dil kullanımını tercih eder. Konuşma sırasındaki kelimeleri veya işittiklerini kullanabilir. 18 aylık bir bebek, iki ve yakın kelime genişliğinde anlamlı cümleler kurabilir. Yaklaşık olarak 20–30 kapasiteli kelime hazinesine sahiptir. Yetişkinlerle soru cevap şeklinde iletişim kurmaya çalışır. 21 aylık bir çocuk, şarkılı oyunları sever. Hareketlerini iletişim amaçlı kullanır. Kendi başına gelenleri anlatmaya çalışır. Bazı zamirleri anlar ve benim, senin, ben ve sen kelimelerini çok kullanır. 24 aylık çocuk, söz dağarcığında yaklaşık 200–300 kelime vardır. Her gün karşılaştığı nesnelerin adlarını öğrenmiştir ve kullanır. Kısa ve tam olmayan cümleler kurar. İçinde, yukarı ve arkasında gibi bazı zarfları kullanır. Üç yaşındaki çocuklar, artık kelimelerle oynayabilir; 900–1000’e varan bir kelime hazinesine sahiptirler. 4 yaşında ise yaklaşık 1500–2000 kelime dağarcığıyla oldukça çok soru sorarlar, daha karmaşık cümle yapılarını kullanırlar. Hikâyelendirme bu yaşlarda belli sınırlılıklarla görülür. Niçin ve nasıl sorularına cevap vermekte zorlanırlar. Çocuklar gramer kurallarının % 90’ını 5–6 yaşlarında tamamlarlar, duygularını ifade etmeye başlarlar ve 2–3 bin konuşma, 20–24 bin anlama kelime hazinesine sahiptirler. Yaklaşık bir yılın sonunda yetişkinlerin anlayıp tanıdıkları sesleri üreten çocuklar, ilköğretim birinci kademesinin sonunda, aşağı yukarı, 50 bin kelimelik konuşulan dili anlama kapasitesine ulaşırlar.(Dağabakan ve Dağbakan, 2007).

Sonuç olarak; tüm bebekler, dili öğrenmeye öncelikle kullanılan dildeki sesleri öğrenmekle başlarlar. Dil gelişimindeki bu sıralama değişmezken, bu gelişimin hızı fizyolojik ve genetik özellikler, cinsiyet, algısal, bilişsel ve nörolojik gelişim, sosyal çevre ve etkileşim,

aile-çocuk arasındaki sözel iletişim düzeyi, sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikler gibi etmenlerden etkilenebilmektedir (Akt. Karacan; Lewis, 1982, Paul 1996).

2.1.2. İki Dillilik

Yaratılış gereği, bir eksiklik olmadığı sürece, bütün çocukların fiziksel ve dilsel gelişiminde belli bir düzen vardır. Çocuklar üzerinde yapılan dil gelişimi çalışmaları sonunda, konuşmayı öğrenmenin ilk dönemlerinde yaklaşık olarak tüm dünya çocuklarının temelde aynı gramer kurallarını kullandıkları saptanmıştır görüşü, bizi çocukların doğuştan aynı dil mantığına ve yeteneğine sahip olduklarını, ancak içinde bulundukları toplumun dil sistemini öğrenmek ve kullanmak suretiyle topluma uyduklarını da göstermektedir (İlhan, 2001).

Çocuk tarafından ilk öğrenilecek ve kullanılacak dilin, mensup olduğu ırkla veya milletle kesin bir bağlantısı yoktur. Çünkü çocuk, içinde doğduğu toplumun dilini öğrenecek ve onu kullanacaktır. Eğer çocuk kendi millet dilinin kullanıldığı bir toplum içerisinde doğmuşsa, kendi milli dilini kullanacaktır. Türk bir anne babadan doğmasına karşın bir çocuk eğer Türkçenin kullanılmadığı bir yerde, örneğin, Almanya'da doğmuş ise; anne baba da Almanca kullanıyorlarsa, çocuklarının da öğreneceği ve kullanacağı dil elbette ki, Almanca olacaktır. Bu da bize gösteriyor ki; çocuğun ilk kullanacağı dili belirleyen, içinde bulunduğu - iletişim kurduğu- toplumdur, tâbi olduğu millet değildir (İlhan, 2001). Çocuklar dili çevrelerindeki insanları model olarak öğrendikleri için ilk öğrendikleri dilde içinde doğup büyüdüğü ailesinin dili olan anadilleridir. Yani çocuğun çevresi edinebileceği dil çeşidini belirler. Bunun yanında, farklı dil girdilerine maruz kalan bebekler, farklı dilleri de aynı zamanda edinebilirler. (<http://www.dbe.com.tr/Default.aspx?SectionID=442>). Büyüdükleri ortamlarda birden fazla dile maruz kalan bebekler, birden fazla dil edinebilir, yani çocuğun yetiştiği çevre, dilin çeşidini belirlediği gibi, edinilen dil sayısını da belirlemektedir. Bu durumlarda iki dillilik veya çok dillilik kavramı ortaya çıkmaktadır.

2.1.2.1. İki Dillilik Tanımı

İki dillilik için birçok tanım kullanılmaktadır. Bu durum, üzerinde görüş birliği olan bir tanım olmadığını göstermektedir. Tanım güçlüğü, iki dillik olgusunun durağan olmamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, çocuk okula başlarken tek dilli, iken aldığı eğitim sonunda iki dilli olabilir; bunun tersi durumunda ise, ikinci dilin körelmesi ve yitirilmesi ile çocuk tek dilli birine dönüşebilir. Verilen tanımlarda iki dilliliği karakterize eden özelliklerin değerlendirmesinin farklı açılardan yapıldığı dikkati çeker. Örneğin, kimi tanımlar dilsel unsurları öne çıkarırken (her bir dili bilme düzeyi, bir dilin diğerine etkisi vs.); başka tanımlar, toplumsal unsurları dikkate almaktadır (ikinci dil hangi amaçla öğrenilir, ne zamana kullanılır vs.) Tüm tanımlar, kişinin birden fazla dili bilmesi ve kullanması gerçeğinde birleşir (Yılmaz, 2014).

Bakırlıya göre iki dillik, bir bireyin iki dili aynı anda bilmesi veya bulunduğu toplum gereği iki dili birden kullanmak zorunda olması durumunda ortaya çıkar (Bakırlı, 2008). İlyasoğlu'nun yaptığı tanımda da iki dillilik, her iki dilde de aynı zamanda okuryazar olabilme becerisidir (İlyasoğlu, 2007). Brisk ise kitabında iki dilliliği, bir kimsenin birden fazla dili bilmesi, bu dilleri değişik derecelerde ve değişik amaçlar için kullanabilme becerisi olarak tanımlamaktadır (Brisk, 2000). Tüm tanımları birleştirirsek iki dillilik, çocuğun doğumdan itibaren iki dile aynı anda maruz kalması ve çocuğun her iki dili tek bir dilmiş gibi aynı anda kazanması durumudur (Yılmaz, 2014).

2.1.2.2. İki Dillilik Türleri

İki dillilik; ikinci dilin edinilme koşullarına, dilsel ölçütlere ve psiko-sosyal ölçütlere göre üç ana başlık altında incelenebilir.

2.1.2.2.1. İkinci Dilin Edinilmesi Koşullarına Göre İki Dillilik Türleri

İkinci dilin edinildiği yaş temel alınarak iki dillilik; eşzamanlı iki dillilik (similtaneous bilingualism) ve birbirini izleyen iki dillilik (sequential bilingualism) olarak ikiye ayrılır. Eş zamanlı iki dillilik gerçek iki dillilik de bilinir ve çocuğun doğumdan itibaren her iki dile aynı zamanda maruz kalması durumudur. Karma evliliklerde doğan çocuklar ya da azınlık çocukları genellikle eşzamanlı iki dillidirler. Eğer ikinci dil, birinci dilin edinim sürecinin belli bir aşamaya geldiği üçüncü yaştan sonra öğrenilirse, birbirini izleyen iki dillikten söz edilebilir. Ebeveynlerin işi veya başka bir nedenle üç yaşından sonra anadillerinden farklı bir dilin konuşulduğu bir ülkeye göç eden çocuklar buna örnek verilebilir (Baker, 2001: 87).

İkinci dilin edinim yaşına göre iki dillilik, erken iki dillilik (ascribed bilingualism) ve sonraki iki dillilik (achived/aseribed bilingualism) olarak ayrılır. Eğer ikinci dil, ergenlik öncesi dönemde öğrenilirse erken iki dillilik; eğer ergenlik döneminde ya da daha sonra öğrenilirse sonraki iki dillikten söz edilir.

İkinci dilin edinim şekline göre iki dillilik, doğal ve kültürel ya da yapay, güdümlü veya okul iki dilliliği olarak ayrılır. Doğal iki dillilik ya da edinilmiş iki dillilik, ikinci dilin kurs ortamında bir eğitim verilmeksizin anadili konuşucuları ile günlük iletişim esnasında edinilmesidir. Kültürel/ yapay/ güdümlü ya da okul iki dilliliği ise, ikinci dilin kurs ya da okul dersi olarak sistemli bir öğrenme sürecinden sonra edinilmesidir. Doğal iki dillilikte hedef, başka bir dilsel grubun konuşucuları ile doğrudan iletişim kurmaktır ve dili hatasız kullanmaya ağırlık verilmez. Güdümlü iki dillikte ise, diğer dilsel grubun konuşucuları ile doğrudan iletişim kurma amacı, somut ve belirli değildir. Burada amaç, ikinci dilin hatasız ve en iyi şekilde öğrenilmesidir (Baker, 2001: 87).

2.1.2.2.2. Dilsel Ölçütlere Göre İki Dillilik Türleri

Weinrech dilsel ölçütlere göre üç ayrı iki dillilik türünden söz etmektedir. Bunlar:

- Eşgüdümlü iki dillilik (Ordinate bilingualism)
- Eklemeli iki dillilik (Compound bilingualism)
- Bağımlı iki dillilik (Subordinate bilingualism)'tir.

Eşgüdümlü iki dillilikte, her iki dilin de dilsel gösterenleri ve anlamsal içerikleri ayrı ayrı öğrenilmektedir. Bunun nedeni, iki dilli kişinin öğrendiği dilleri farklı toplumsal alanlarda öğrenmiş olmasıdır. Sonuç olarak; iki dil iki ayrı ve birbirinden farklı dilsel kodlama düzenine sahip olur.

Eklemeli iki dillilikte semboller, yani kelimeler, bellekte her dil için ayrı ayrı tutulmaktadır. Anlam bakımından sözcükler, ortak bir kavramsal içeriğe sahip olsalar da her iki dil için de, ayrı ayrı sembollerle ifade edilirler. Örnek olarak, Almanya'da yaşayan Türk bir babanın, çocuğuyla aynı iletişimsel durum için bazen Türkçe, bazen Almanca kullanması verilebilir. Burada iki dili bilen kişinin aynı iletişim durumu için, her iki dili de kullanabiliyor olması durumu söz konusudur. Bu durum, daha fazla, yakın çevredeki kişilerle yaşanmaktadır, çünkü dil bilgisi ve seviyesi genelde yakın düzeyde olmaktadır ve iletişimsel olarak problem yaratmayacağı açıktır.

Bağımlı iki dillilik, öğrenilen ilk dilin üzerine ve yardımı ile ikinci bir dilin edinilmesidir. Bu öğrenme genelde, yapılandırılmış dil ediniminde yaşanmaktadır. Kurs veya okul gibi ortamlarda kişi, ikinci dili ilk dilden öğrendiği bilgilerle ve kalıplarla öğrenmeye çalışmaktadır. Bundan dolayıdır ki; sık sık aktarımlar olmaktadır.

Her iki dili bilme düzeyine göre de iki dillilik, iki yönlü iki dillilik (ambilingualismus) ve dengeli iki dillilik (aquiringualismus) olarak ayrılmaktadır. Kişi her iki dilde de, günlük

yaşantısında tüm iletişim durumlarında aynı ölçüde iyi kullanabiliyorsa, iki yönlü iki dillidir. Eğer iki dili konuşucu, her iki dili de tek bir dilli konuşucunun sahip olduğu dilsel beceri düzeyinde biliyorsa, dengeli iki dillilikten söz edilebilir. Dengeli iki dilliler, her iki dili de aynı ölçüde hakimdirler. Eğer dillerden biri daha çok gelişmişse bu durumda, bu dil baskın (dominant)dildir ve baskın (dominant) iki dillilikten söz edilir. Böyle durumlarda, dillerden biri güçlü konumdadır. Bu iki dillilik türüne çok sık rastlanmasına karşın, dengeli iki dilliliğin gelişmesi kolay değildir (Yılmaz, 2014).

2.1.2.2.3. Psiko-Sosyodilsel Ölçütlere Göre İki Dillilik Türleri

İki dilliliğin, çocukluk çağında iki dilli bireylerin gelişmesi üzerindeki olası etkileri ölçüt alınarak, bireysel ve toplumsal etkenler de göz önünde bulundurularak, iki dillilik konusunda Lambert (Kelağa Achmet, 2005) eklemeli ve eksiltici iki dillilik arasındaki fark üzerinde durmuştur.

Eklemeli iki dillilikte (additive bilingualism) iki dil bilme olgusu, bireyin gelişimi ve kişiliği üzerinde olumlu etkileri vardır. İki dili konuşan birey, bu dillere ait kültürlerle sürekli etkileşim içinde bulunmaktadır ve böylece bilişsel, duyuşsal veya sosyal beceriler kazanır. Buna ilaveten, bu beceriler, kişinin hem anadil gelişiminde, hem de ikinci dil öğrenme becerisine olumlu katkı sağlamaktadır. Bu durumda kişinin iki dili birden öğrenmesi ve olumlu şekilde ilerlemesi için hem kişinin, hem de toplumun olumlu bakış açısı çok önemlidir. Bu türe genelde karma evliliklerden doğan çocuklar ile üst sosyal katmanın küçük yaşlarda ikinci bir dili öğrenen çocuklar dahildir.

İki dilliliğin bu türü için literatürde Kanada'da da bir Fransız okulunda okuyan İngiliz Kökenli öğrenciler örnek verilmektedir. İki dilliliğin bu türüne giren çocukların bilişsel ve dilsel becerileri ve okul başarıları üzerinde yapılan araştırmalar, onların her iki dili tam olarak geliştirdiklerini göstermiştir.

Eksiltici iki dilliliğe (subractive bilingualism) çevrenin oluşturduğu toplumsal ve siyasi baskı sonucu çocukluk yaşlarından itibaren sadece ikinci dili kullanmak zorunda kalan iki dillilerde rastlanır. Bu durumlarda genellikle anadil ya tamamen ihmal edilir veya gelişimi gecikmektedir. İkinci dilin gelişiminde de tam olarak istenilen gelişim sağlanamamaktadır. İki dilliliğin bu türüne örnek olarak, yaşadıkları toplumda olumlu algılanmayan azınlık grupların çocukları verilebilir. Bu çocuklarda her iki dilde de yeterli derecede gelişim gösterememesi durumu ortaya çıkmaktadır ki buna, çift yönlü yarı iki dillilik denilmektedir. Bu duruma şüphesiz olumsuz çevresel etkenler neden olmaktadır (Kelağa Ahmet, 2005).

2.1.2.3. İkinci Dilin Edinim Biçimleri

Kişinin iki dilli olmasının koşulu, ikinci bir dilin edinimini gerektirmektedir. İkinci bir dilin edinimi ile ilgili çok sayıda kuram vardır. Bu kuramlar, özünde ikinci bir dilin yeterli ölçüde öğrenilmesinde etken olan bireysel ve çevresel koşulları betimlemeye çalışmaktadırlar. İkinci bir dilin edinilmesi, farklı yaşlarda ve birbirinden farklı çeşitli yöntemlerle gerçekleşebilir. Bazı durumlarda kişi, doğuştan itibaren eşzamanlı olarak, aynı anda yaşadığı çevre içinde, birden fazla dille etkileşime girebilir ve bu diller kişinin ilk dili ile bir paralellik içinde gelişebilir, bazen de ikinci dilin öğrenilmesi anadilinin gelişmesinin tamamlanmasından sonra veya belirli bir aşamaya gelmesinden sonra gerçekleşebilir. İkinci dil okul ortamında öğreniliyorsa, buna güdümlü edinim denilmektedir, ikinci dil anadili konuşucuları ile doğrudan temas sonucunda bu dilin konuşulduğu doğal ortamda ediniliyorsa, doğal edinim söz konusudur (Baker, 2001 s.151).

İkinci bir dilin edinilmesinde sıklıkla iki tür dilsel gelişim biçimi ile karşılaşılır. Bunlardan ilki, iki dilliliğin eşzamanlı olarak gelişmesi; diğeri ise, iki dilliliğin aşamalı olarak gelişmesidir. Çocukta eşzamanlı iki dilliliğin gelişimi için 3. yaş kritik yaş olarak kabul edilmektedir. 3 yaşından sonra aşamalı ikinci dil ediniminden söz edilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde ve İngiltere'de ikinci dilin okul ortamında öğretilmesi için yapılan kapsamlı çalışmalara rağmen, ikinci dilin edinimi ile ilgili araştırmalar göstermiştir ki, çok sınırlı sayıda çocuk işlevsel ve etkili konuşma kabiliyetine sahip iki dilliler olmaktadır (Baker, 2001 s.151) .

Hoffmann'a göre (Akt. Kelağa Achmet; Triarhé-Herrman, 2000 s.90) eşzamanlı iki dillilik, beş farklı biçimde gelişebilir. Bunlar şöyle sıralanmaktadır:

- Çocuk iki dilli bir aileye mensuptur.
- Çocuğun ailesi yabancı bir ülkede göçmendir.
- Çocuğun ailesi bir daha dönmek üzere ülkelerinden göç etmişlerdir.
- Çocuk içinde yaşadığı çok dilli toplum içinde, kendi dilinden farklı bir dilsel topluluk ile sürekli temas halindedir.
- Çocuk iki dilli bir kreş, bir anaokulu veya okulda öğrenim görmektedir.

Eşzamanlı iki dilliliğin gelişmesi sırasında çocuğun iki ilk dili varmış gibi görülse de, zamanla bu dillerden biri diğerine oranla daha hızlı bir gelişme gösterecektir. Oysa aşamalı ikinci dil ediniminde kişi, ana dilinde, kısmen ya da tamamen gelişme sürecini tamamladıktan sonra, ikinci dili öğrenmeye başlamaktadır. Eşzamanlı olsun, aşamalı olsun her iki durumda da, ikinci bir dile sahip olma söz konusudur. Literatürde iki dilli kişilerin hem sorunlarını, hem de bu ikinci dillerindeki beceri düzeylerini daha iyi anlamak için onları dört gruba ayırma eğilimi vardır.

Bunlar sırasıyla:

Üst sosyal katmandaki ailelerin iki dilli çocukları: Bu gruba meslekleri gereği yurt dışında bulunan ailelerin (diplomatik personel) çocukları, yurt dışındaki özel iki dilli okullarda öğrenim gören çocuklar girmektedir. Bunlar her iki dili de sorunsuz bir şekilde geliştirirler.

Çoğunluk diline mensup olanların iki dilli çocukları: Bu gruba ülke içindeki iki dilli kolejlerde öğrenim gören çocuklar girmektedir. Bu çocuklar, ikinci dil sayesinde mesleki açıdan daha iyi olanaklara sahip olmaktadır.

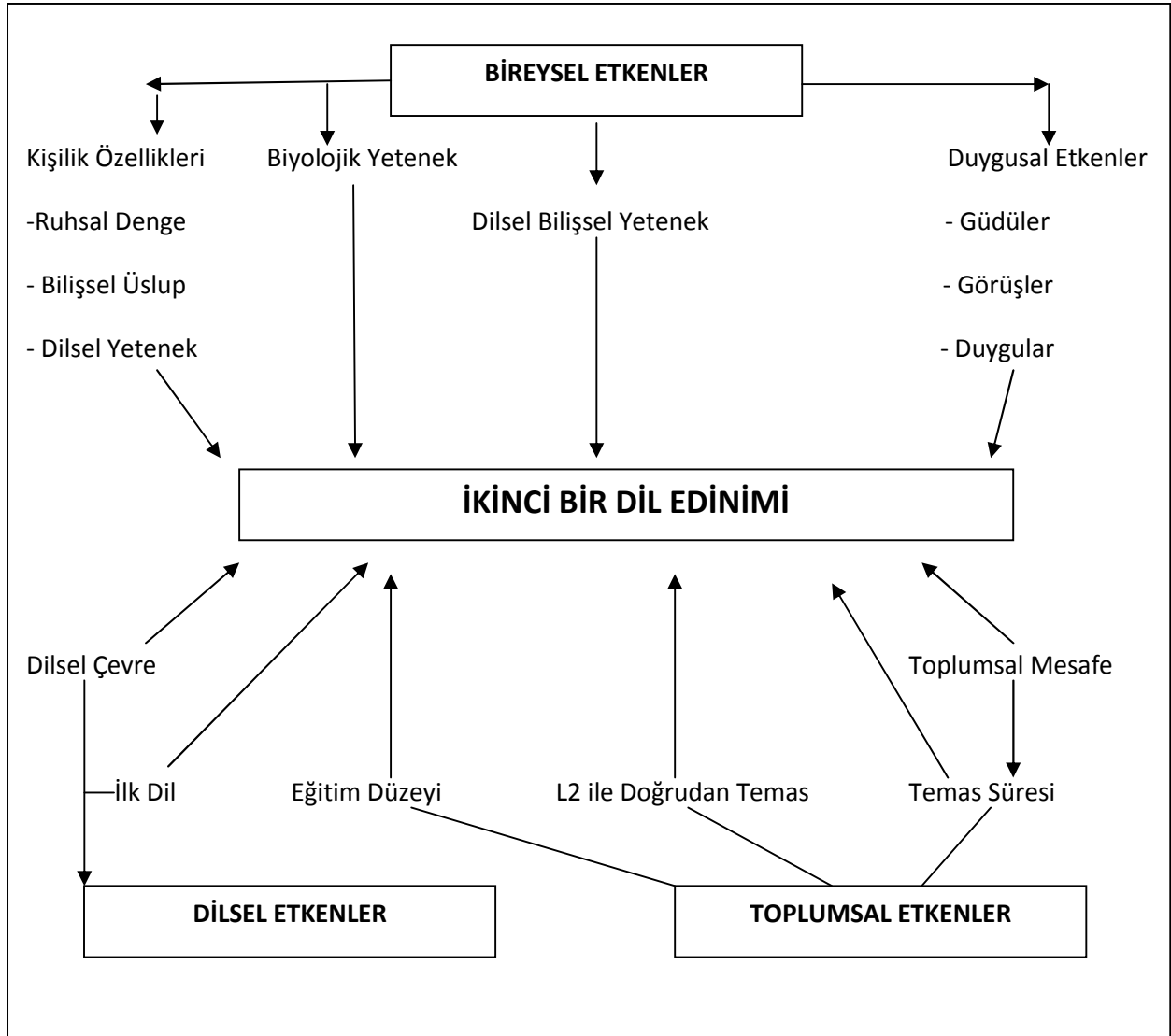
Dilsel azınlıkların iki dilli çocukları: Dilsel azınlıklara mensup çocuklar, yaşadıkları ülkenin çoğunluğunun konuştuğu dili öğrenmek zorunda kalmaktadırlar. Genellikle, onların anadilleri ve kültürleri, çoğunluk tarafından kabul görmemektedir. Onların anadillerine karşı çoğunluğun takındığı bu tutum, bu öğrencilerin okul başarılarını da etkilemektedir.

İki dilli ailelerin çocukları: Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren iki farklı dili duyarak büyümektedirler; çünkü anne ve baba farklı ülkelerden olup aynı dili konuşmamaktadırlar (Akt. Kelağa Achmet; Triarhé-Herrmann, 2000).

2.1.2.3.1. İkinci Dilin Ediniminde Anadili ve Diğer Etkenler

İkinci bir dili öğrenme süreci ister eşzamanlı olsun, ister aşamalı olsun, anadilin bu süreçteki rolü ve etkisi konusu 60'lı yıllardan beri araştırılmaktadır. Araştırmalara göre, anadil ikinci dil edinimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bilginin ışığında Lado (Akt. Kelağa Achmet; Triarhé-Herrmann, 2000 s. 178) karışma hipotezini ortaya koymuştur. Buna göre ikinci dil edinim süreci, anadili tarafından yönlendirilmektedir. Bu etki, ikinci dilde fonoloji ve dilbilgisel düzey konusunda açıkça gözlemlenmiştir.

Var olan araştırma verilerine göre, anadilinin ikinci bir dili edinim sürecinde etkili bir rol oynadığı kabul edilmektedir. İkinci dil ile ana dili arasındaki benzerlikler ne kadar çoksa, anadilinin etkisi, o oranda artacaktır. Fakat ikinci dilin ediniminde anadilinin tek etken olduğu gibi mutlak bir yargıya da varmamak gerek. Aşağıda bu etkenlerden kısaca söz edilecektir:



İkinci bir dilin edinimine etki eden etkenler şeması (Triarhé –Herrman, 2000 s.182)

Bir dili edinim süreci değişik etkenler tarafından yönlendirilmektedir ve bu etkenler arasında da bir etkileşim söz konusudur. Bu nedenle, öğrenme sürecinin sonucu, sadece insanla ilgili olan bilişsel yeteneklerle açıklanamaz, çevresel etkenleri de dikkate almak gerekir. Bu etkenler arasındaki etkileşimden dolayı, dilin geliştirilme derecesi ile yönteminde

kişiden kişiye farklılıklar gözlenmektedir. Bilinmektedir ki; ikinci bir dili herkes aynı kolaylıkta, hızda ve iyi derecede öğrenememektedir. Burada yanıtı aranan soru, “İkinci dili öğrenme sürecini etkileyen etkenler nelerdir?”

2.1.2.3.1.1. Dilsel Etkenler

İkinci bir dilin ediniminin gerçekleşmesi için, kişinin öğrenmeye çalıştığı dil ile temasa geçmesi gerekmektedir. Bu dile ilişkin dilsel uyaranların sağlanması ve ilk dilin bilinmesi ikinci dilin edinimini etkileyen en önemli iki dilsel parametredir.

İlk dil: İkinci dil edinme aşamasında, ilk dilden öğrenilen bilgiler belirli koşullarda kullanılmaktadır. İkinci dilin ilk dile yakınlık derecesi de, yapılan aktarımları etkileyecektir. Benzerlik oranı yüksek ise aktarımlar yüksek olacaktır. Nitekim yapılan araştırmalara göre, ana dili bilme düzeyi ikinci dili öğrenme yöntem ve düzeyini olumlu yönde etkilemektedir.

Dilsel çevre: Kişiyi dış çevreden gelen, ikinci dil ile ilgili nitel veya nicel uyaranlar bu dilin öğrenilmesinde çok önemli rol oynadıkları yapılan araştırmalarla belirlenmiştir. Bu araştırmalara göre, bir dili öğrenilmesi sırasında çevre o kişiye basitleştirilmiş bir dil kullanmaktadır. Burada hedeflenen, iletişimin başarılı olmasıdır. Bunun yanında, ikinci dilin edinilmesinde, öğrenme sürecinde izlenen öğretim metodunun da dilsel gelişim düzeyini ve sürecini etkilediği tespit edilmiştir.

2.1.2.3.1.2. Bireysel Etkenler

Aynı dilsel çevre içinde yaşayan kişilerin bazılarının ikinci bir dili daha iyi, daha hızlı ve daha kolay öğrendiği gözlenmektedir. Bu bağlamda Wode (Akt. Kelağa Achmet; Triarhé-Herrmann, 2000 s. 186) dört etken üzerinde durmaktadır:

Dilsel –bilişsel yetenekler: İkinci bir dilin öğrenilmesinde kişilerin doğuştan getirdikleri özel dilsel edinim yetenekleri etkilidir. Bu nedenle, ikinci bir dil edinen çoğu çocuk, dil edinim sürecinde aynı sırayı takip etmektedir. Çocuklar doğuştan getirdikleri dil edinim yetenekleri ile etraflarında konuşulan dillerin yapılarını çözmektedir.

Kişilik özellikleri: Kişisel özellikler arasında öncelikle, ruhsal denge ele alınmaktadır. Bir kişi, yeni bir dili öğrenme sırasında ne kadar az ruhsal sorun ve ne kadar yüksek oranda ruhsal bir dengeye sahipse, bu dili o ölçüde hızlı ve daha büyük başarı ile öğrenmektedir. Araştırmalar bu veriyi doğrulamaktadır.

İkinci olarak, bilişsel tarz üzerinde durulmaktadır. Kişilerin çevresinden aldığı uyaranları düzenlemesi ve gerektiğinde onları kullanmasında izledikleri iki yöntem vardır. Bunlardan birincisi, uyaranları bir bütün olarak ele almaktır. İkinci yöntemi kullanan kişiler, analitik düşünme tarzı ile uyaranları bölümlere ayırmaktadırlar. Yapılan araştırmalar, ilk yöntemi kullanan kişilerin bilinçsiz öğrendiklerini, ikinci yöntemi kullanan kişileri ise daha bilinçli ve daha hızlı öğrendiklerini göstermektedir (Akt. Kelağa Achmet; Triarhé-Herrmann, 2002 ve Baker 2001 s.176, 181).

Üçüncü olarak, dilsel yetenek üzerinde durulmaktadır. Buna dayanarak bazı kişilerin bir dili öğrenme konusunda, bilişsel bir yeteneğe sahip oldukları ve bunun kişiden kişiye değiştiği ileri sürülmektedir. Kimileri ise bu yeteneğin, kişinin dili öğrenme konusundaki motivasyonu yani hazır bulunurluğu ile aktif hale geçtiğini iddia etmektedirler (Baker, 2001 s.182).

Duygusal etkenler: Bir kişiyi bir dili öğrenmeye iten ihtiyaçlar ve onu buna teşvik eden güdeleyiciler ve kişinin bu dile ilişkin görüşleri ve hissettikleri öğrenmeyi etkileyen duygusal etkenler olarak anılmaktadır.

Güdüler ya da motivasyondan söz ederken, kişiyi bir dili öğrenmeye mecbur eden nedenlerle kişinin bu dili öğrenmeye hazır olup olmadığı konusu dikkate alınır. Bunlar ikinci dilin öğrenilmesindeki başarıyı, hızlı ve kararlı bir şekilde etkilemektedir. İkinci dili öğrenen kişi, bu dilin konuşulduğu dilsel toplulukla bütünleşme eğiliminde ise bu, o dili öğrenme için harcanan süreden daha fazla öğrendiği dili geliştirici bir etki yaratmaktadır.

İkinci dili öğrenen kişi, daha iyi bir mesleki konuma gelme arzusunda ise ya da kişisel faaliyetlerinde bu ona bir katkı sağlayacaksa, öğrenmeler daha hızlı olacaktır. Kişinin öğrendiği dile ilişkin görüşleri ve düşünceleri ve bu dili konuşan insanlara ve onların kültürüne karşı olan tutumu önemli bir belirleyicidir. Doğal olarak bir dile ilişkin olumsuz tutum ve duygular, bu dilin öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Olumsuz duygular, çoğu kez öğrenilen dilin konuşucularının davranışlarından da kaynaklanmaktadır (Baker, 2001 s.179).

Biyolojik etkenler: Bu etkenler arasında önce cinsiyet etkeni üzerinde durulmaktadır. Araştırmalar, dilsel becerileri konusunda cinsiyetin etkili olmadığını göstermektedir.

Yaş etkeni konusunda yapılan araştırmalar, bunun ikinci dilin öğrenilmesinde önemli bir belirleyici olduğunu göstermiştir. Kimi bireysel yetenekler ve öğrenmeye hazırlılık durumu, yaşa göre farklılık göstermektedir. Öğrenmeye erken yaşta başlayanlar, daha yüksek yeterlilik düzeyine ulaşma olanağına sahiptirler. İkinci bir dili ilköğretimden itibaren öğrenmeye başlayan çocukların, bu çabaya daha sonra girişenlere nazaran daha yüksek yeterlilik düzeyine ulaştıkları kabul edilmektedir.

Kişinin ikinci dilin kültürü ve bu dilin konuşucuları olan etnik gruba karşı olan tutumu da bulunduğu yaşa göre farklılık göstermektedir. Kişinin yaşına paralel olarak onun toplumsallaşma süreçleri de ilerlediğinden, bu kişinin diğer kültüre karşı olan düşünceleri de oturmaktadır ve öğrendiği dili temsil eden kültürün öğeleri ile özdeşleşmesi pek olanaklı değildir. Tüm bunlar edinim sürecini ve süresini etkilemektedirler. Yaş etkenine ilişkin son olarak, küçük çocukların büyük çocuklara ve özellikle ergenlik çağını aşmış olanlar ile yetişkinlere nazaran ikinci dili, sesledim konusunda, anadili konuşucularının düzeyini yakalayabildiklerini de belirtmek gerek (Baker, 2001 s.155).

2.1.2.3.1.3. Toplumsal Etkenler

İkinci bir dili öğrenme sırasında var olan toplumsal koşullar hem öğrenmenin başarıya ulaşmasında hem de öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalarda, ikinci bir dilin doğal ortamda edinilmesinde aşağıdaki etkenlerin önemli rol oynadığı belirlenmiştir: Bunlar sırasıyla; boş zamanda ikinci dili anadili olarak konuşan kişilerle temas, anadili konuşucuları ile iş yerinde temas, göç yaşı, tipik mesleki yetenekler, eğitim düzeyi ve ikinci dilin konuşulduğu ülkede kalış süresidir.

Kişinin eğitim düzeyi ile ikinci bir dilin edinme başarısı ve becerisi üzerinde dolaylı bir etkileşim söz konusudur. İkinci dil ile temas süresinin edinime etkisine gelince, ilk iki yılın önemli olduğu; ancak izleyen yıllarda bu etkenin önemini yitirdiği ileri sürülmektedir. İkinci dili anadili olarak konuşanlarla, bunu ikinci dil olarak edinen kişilerin oluşturduğu grup arasındaki sosyal mesafenin uzak olmaması durumunda oluşacak etkileşim bir süreklilik arz edecektir ve bu durum, ikinci dilin ediniminde başarıyı destekleyecektir. Bulunulan ülkede İkinci dili anadili olarak konuşanlarla, bunu ikinci dil olarak öğrenenler arasındaki sosyal statü benzer ise bu iki grup arasındaki temas daha verimli olacağından, İkinci dili edinim olasılığı ve düzeyi artacaktır (Kelağa Achmet, 2005).

İkinci dili çoğunluk tarafından anadili olarak konuşulduğu ülkede, bu dili konuşanlarla, (Almanya’da Almanca, Yunanistan’da Yunanca) bu dili ikinci dil olarak öğrenen kişilerin (Almanya’daki Türk işçileri, Yunanistan’da Türk azınlığı) arasındaki sosyal mesafe, azınlık ya da göçmen grubunun çoğunluk grubu ile ilişkilerinde izlediği yöntemle bağlıdır. Azınlık grubu mensubu asimilasyon stratejisi izleyip, bulundukları ülkedeki yaşam biçimini ve değerlerini bütünüyle benimseyerek kendi kültürel değerlerini reddedebilir. Bu durumda, ana dili konuşucusu çoğunluk grubu ile temas ve etkileşim artacak ve ikinci dilin edinimi de kolaylaşacaktır. İkinci strateji, adaptasyon stratejisidir. Buna göre, göçmen ya da azınlık, mensubu bulunduğu ülkedeki yaşam biçimini benimsemektedir; ancak kendi

grubundan olanlarla teması halinde kendi geleneklerinin gereği doğrultusunda davranır. Üçüncü strateji ise, koruma stratejisidir. Bu durumda kişi, bulunduğu ülkedeki yaşam biçimini ve toplumsal değerleri reddeder. Böylece çoğunluk grubu ile etkileşim asgariye iner ve gelişmeden ikinci dili edinim süreci olumsuz yönde etkilenir.

Araştırmacılar, toplumsal etkenlerin ikinci bir dilin öğrenilmesine doğrudan değil; ama dolaylı bir etki yaptıkları konusunda birleşmektedirler (Akt. Kelağa Achmet; Triarhé-Herrman, 2002 ve Baker, 2001 s.182 vd.).

2.1.3. Çocuklarda İki Dillilik

İkinci dil ediniminin farklı etkenlere bağlı olduğunu görmekteyiz. İkinci dil ediniminde yaş faktörüne bağlı olarak literatürde ‘erken iki dillilik’ ve ‘çocuk iki dilliliği’ kavramları ortaya çıkmıştır. Bu kavramlar, anadilini öğrendikten sonra çok kısa bir zaman sonra, ikinci dili öğrenen çocuklar için veya her iki dile de doğumdan itibaren aynı anda maruz kalan çocuklar için kullanılmaktadır.

Erken ve geç iki dillilik, resmi yayınlarda çok sık kullanılmaktadır. Bu terimler, erken yaştaki dil edinimi ile geç yaştaki yapılandırılmış dil edinimini arasındaki farkı belirtmek için kullanılmaktadır.

Altmışlı yıllarda, dil alanında, değişik bakış açıları türemeye başlamıştır. Bu anlamda, temel dil gelişim aşamaları üzerindeki araştırmaların dışında, çocuklarda dil gelişimi veya iki dilliliği de içine alan değişik araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu yıllarda, iki dillilikle ilgili yapılan araştırmalarda, ikinci dilin nasıl öğrenildiği ile ilgiliydi. Araştırmalar, çocuk veya yaşça daha büyük kişilerin ikinci dili doğal ortamda kendiliğinden mi edindiğini veya yapılandırılmış yollarla mı edindiğini inceliyordu.

Günümüzde erken veya geç iki dillilik kavramı, ikinci dili öğrenen kişinin yaşını belirtmek için kullanılmaktadır. Örneğin, geç iki dillilik kavramı, Türkiye’den Almanya’ya göç eden Türk işçileri için kullanılabilir. Almanya’ya yetişkin olarak giden Türk işçileri,

Almancayı sonradan öğrenmek zorunda kalmışlardır. İkinci dil edinimi doğal veya yapılandırılmış yöntemlerle mi edinildiğine bakılmaksızın, kişilerin yaşları baz alınmasından dolayı, onlar için geç iki dilliler kavramı kullanılmıştır. Diğer taraftan, erken iki dillilik için, okul öncesi yaşlarındaki çocuklar için kullanılmaktadır. Onlarda ikinci dil edinimi genelde doğal yollarla gerçekleşmektedir.

Çocuğun dil edinimi, çocuğun iletişime geçebilmesi, kendini anlatabilmesi ve sosyal ilişki kurabilmesi anlamlarını içermektedir. Çocuk, dili resmi var olan kuralları ile öğrenmektedir. Bunlar dilin sesleri, kelimeleri, anlam ilişkileri ve grameridir. Kuralların yanında çocuk, dili dünyayı anlama aracı olarak kullanmaktadır. Çocuk, etrafı ile iletişime geçebilmesinin tek yolu olarak dili öğrenmektedir. Diğer bir deyişle, dil sosyalizasyon sürecinin önemli bir yapı taşıdır. Burada çocuğun doğumdan itibaren kaç dile maruz kaldığı sorusu önem kazanmaktadır. Öğrendiği her dil için çocuk, değişik sosyal ilişkilere girerek değişik sonuçlara maruz kalacaktır (Hoffman, 1996).

2.1.3.1. Çocuklarda İki Dilliliğin Gelişimi

Dil gelişimi, çocuğun maruz kaldığı dil sayısından ve yaşından etkilenen karmaşık bir süreçtir. İki dilli çocuklar genelde dil edinimde iki ana yolu takip ederler: eşzamanlı iki dillilik (simultaneous bilingualism), bu durumda üç yaşından küçük olan çocuklar her iki dili de aynı anda öğrenmektedir ve birbirini izleyen iki dillilik (sequential bilingualism), bu durumda üç yaşından büyük olan çocuklar, bir dili edindikten sonra ikinci dili edinmektedir.

Okul öncesi çocukları ile büyük yaş çocukları dil edinim kapasitesi açısından değişebilmektedir. Büyük çocuklar ve yetişkinler için dil edinim süreci, bilinçli bir süreçtir ve onlar için dil öğrenme tabirini kullanmak, dil edinim tabirini kullanmaktan daha uygundur.

Eş Zamanlı İki Dillilik (Simultaneous Bilingualism)

Eş zamanlı iki dillilik (simultaneous bilingualism) hakkında çok fazla ayrıntı bilinmemesine karşın, genel olarak, bu tür çocuklarda dil gelişimi iki aşamada gerçekleştiği bilinmektedir (Tablo 1).

Birinci aşamada; tek dil sistemi varmış gibi, ayırım yapılmadan her iki dilin de kuralları ve içeriği kullanılmaktadır. Dil gelişimi, aynen tek dilli çocuklarda olduğu gibi bir sıralamayı izlemektedir. Burada aynen, tek sözcük evresini, kelime haznesinin artması, iki kelime kombinasyonlarının ortaya çıkması, yüklem kullanımı ve bunun gibi bütün aşamaları görebilmekteyiz. Buradaki tek fark, her iki dilin de aralarında herhangi bir ayırım yapılmadan sürecin içerisinde var olmasıdır. Örneğin; çocuk bir objenin ismini bir dilde bilebiliyorken, diğer dilde bilmeyebilir veya aynı cümlede farklı dilden kelimeler kullanabilmektedir (language mixing). Bunun yanında, bir dildeki dil kurallarını diğer dile kullanabilmektedir (language blending) (Fierro ve Chan, 2001).

Tablo 1 İki Dil Ediniminde Eş Zamanlı İki Dillilik (Simultaneous Bilingualism)

Yaş	Aşama	Kilometre Taşı	Dil Gelişiminde Olası Problem Durumu
Doğum – 2 ay	Ayrım yapılmadan her iki dilin kurallarını kullanmak	Agulama	
2 -6 ay	Ayrım yapılmadan her iki dilin kurallarını kullanmak	Babıldama	Babıldama seslerinin hiç olmaması
6 – 15 ay	Ayrım yapılmadan her iki dilin kurallarını kullanmak	İlk kelimeler (ortaya çıkması tek dilli çocuklara göre biraz geç olabilmemesinin yanında, hala normal süreç içerisinde.	Haftada bir yeni kelimedenden daha az öğrenilmesi.
1 – 2 yaş	Ayrım yapılmadan her iki dilin kurallarını kullanmak	Language blend (dili karıştırmak) bir kelimedede her iki dilden de parçaların kullanılması.	20 ayda 20 yeni kelimedenden daha az öğrenilmesi (her iki dilde).
2 – 3 yaş	Ayrım yapılmadan her iki dilin kurallarını kullanmak	Language mixing (dili karıştırmak) aynı cümlede her iki dilden de kelimelerin kullanılması veya bir dildeki gramer kurallarını diğer dildeki cümlelere uydurulması.	Dil kombinasyonunun yapılmaması.
4 yaş ve daha sonrası	Ayrım yapmak	Her iki dili de ayrı dil sistemi olarak kullanılması.	

İkinci aşamada; çocuk her iki dili de ayrı dil sistemi olarak ve farklı amaçlar için kullanmaya başlar. Bu aşamada çocuk, belirli dili belirli kişiler, belirli durumlar veya belirli insan grupları için kullanmayı öğrenir. Artık çocuk, her iki dili de bütün ortamlarda ve tüm insanlar için kullanamayacağını öğrenir; böylece, iki dil arasında ayrım yaparak belirli durumlarda dil seçimi yapar. Eğer ailede bir konuşmada her iki dil de aynı zamanda kullanılıyorsa (code switches), çocuk bu durumun artık farkına varabilmektedir (Fierro ve Chan, 2001).

Birbirini İzleyen İki Dillilik (Sequential Bilingualism)

İkinci dil edinim süreci, ilk dil edinim sürecinden oldukça farklı bir seyir izlemektedir. İlk olarak, birbirini izleyen iki dillilik (sequential bilingual) çocuk ilk öğrendiği dil ile ilgili edindiği değişik deneyimleri olacaktır. İkincisi, ikinci dil edinim aşamalarının hızını çocuğun motivasyonu ve kişiliği belirler (Tablo 2). Örneğin; daha dışa dönük olan çocuklar, benim sıram, her şey yolunda gibi sosyal iletişimi hızlandıran ifadeleri daha çabuk öğrenebilecektir, böylece ikinci dili deneyimleme şansı daha fazla olacaktır. Daha çekingen olan çocuklar ise, ikinci dil edinim sürecini daha sessiz geçirmeye yeğleyecektir, böylece daha sınırlı sosyal iletişime geçerek dili deneyimleme şansını azaltacaktır. Son olarak, ikinci dile maruz kalma süresi ve kalitesi ikinci dil edinim sürecini etkileyecektir. Eğer çocuk, her iki dile de eşit şekilde maruz kalıyorsa, dil gelişim aşaması tek dil öğrenen çocuklarınkine benzer olacaktır. Genelde bu durum çok mümkün olmamaktadır ve çoğu iki dilli çocukların bir baskın ve bir çekinik dilleri vardır. Baskın dil, çocuğun kendini rahatça ifade ettiği dildir. Bunun yanında, baskın dil, her zaman çocuğun ilk öğrendiği dil değildir. Örneğin; baskın olarak Çince konuşulan bir ailede doğan çocuğun baskın dili, Çince olmak zorunda değildir. Çocuk aile dışına çıktığında İngilizce konuşan bir grubun içine girerek zamanla onun baskın dili İngilizce olabilmektedir (Fierro ve Chan, 2001).

Tablo 2 İki Dil Ediniminde Birbirini İzleyen İki Dillilik (Sequential Bilingualism)

Aşama	Kilometre Taşı	Dil Gelişiminde Olası Problem Durumu
Birinci Dil	Normal dil edinim sıralaması mevcuttur.	Kilometre taşındaki sıralamalarda normal olmayan durumların mevcudiyeti.
İkinci Dil		
a) İnteractional period	Sözsüz iletişimin ve sabit ifadelerin kullanılması durumu mevcuttur.	Yankılanma
b) İnference period	İlk öğrenilen dilin gramer kurallarını ikinci dile uyarlanması.	İlk dilde söz dizim kurallarında hataların olması.
c) Silent period	Selective mutism (Seçili isyan)	Uzun süren isyankârlık durumu.
d) Code - switching	Aynı diyalogda her iki dili de aynı anda kullanılması durumu.	Kelimeleri bulup kullanmakta zorlukların yaşanması.

2.1.4. Sosyal- Duygusal Uyum

2.1.4.1. Uyum

Uyum, bir bireyin sahip olduğu özelliklerin kendi benliği ile içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesidir (Yavuzer, 2005).

“Uyum” kavramının altında yatan gözlem, yaşayan organizmaların açıkça çevrelerine uyduklarıdır. Yani uyum öncelikle organizmayla çevresi arasında karşılıklı bir ilişkidir. İnsanın ait olduğu topluma ayak uydurabilmesi için de kendisi ve çevresiyle uyum içinde olması gerekmektedir. Organizmanın kendi mekanizmasının bütünü ve çevresi tarafından ortaklaşa belirlenen işlevler, hayatta kalması açısından olumluysa, işte orada, o organizmayla çevresi arasında bir uyum ilişkisi vardır (Hartmann, 2004).

Topluma uyum sağlayabilen kişiler, kendisiyle barışık olan, sıkıntı, korku ve kaygıları bulunmayan, davranışlarını bulundukları ortamın durumuna göre ayarlayabilen, dengeli ve tutarlı kişilerdir (Bilgin, 2003). Bireyin çevresi ile dengesini her uyarıcı bozar ve denge yeniden ve tekrar tekrar sağlanır. Her organizma ise dengeyi yeniden korumaya ya da yeniden kurmaya yönelik mekanizmalara sahiptir (Hartmann, 2004).

2.1.4.2. Sosyal Uyum

“Sosyal uyum (toplumsal uyum), kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirmek, onlar gibi davranabilmek, onaylanabilir davranış kalıpları geliştirmektir” (Yapıcı ve Yapıcı, 2005, s.46).

Doğduğu andan itibaren kendini sosyal bir ortamın içinde bulan insanın yaşamını sürdürebilmesi için, sadece fizyolojik ihtiyaçlarını karşılaması yeterli değildir. Mutlu olması ve toplumdaki yerini alması için, hayatını paylaştığı insanlarla ve üyesi bulunduğu toplumla girdiği sosyal ilişkilerde de başarılı olması gereklidir. Başkalarının düşüncelerini, davranışlarını ve isteklerini anlayabilmesi, onlara karşılık vermesi, kendisini ve ihtiyaçlarını ortaya koyabilmesi, toplumun kendisinden beklediği sorumluluk ve rolleri sağlıklı şekilde yerine getirebilmesi bireyin yaşamının devamında gerekli olan bazı sosyal davranışlardır.

2.1.4.2.1. 0-6 Yaş Arasında Sosyal Uyum

Aşağıda 0-6 yaş çocuğunun sosyal gelişimine ilişkin bilgilere değinilmiş, araştırmanın inceleme konusu olan yaş grubuna (60–72 ay) daha ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

1) 0–2 Yaş: Yeni doğan bebeklerin sosyal ilişkileri yok denecek kadar azdır. İlk günlerde ebeveynlerin bebekleri ile onun temel ihtiyaçlarını karşılama üzerine kurulu bir ilişkileri oluşur (Şendil, 2003). Bebeğin ilk sosyal etkileşimi iki aylıkken olur, bu da insan yüzüne gülümsemesidir. Üç aylık bebeğin gösterdiği sosyal tepkiler ise, birisinin odaya geldiğinde ağlaması, onu gözleri ile takip etmesi veya odadan çıkınca ağlamasıdır. Beş

aylıkken bebek ayırt edici tepkiler vermeye başlar ki bunlar tanıdığı kişilere karşı olumlu davranışlarıdır.

İki yaşının başlaması ile çocuklar, ayrı bir birey olmanın davranışlarını göstermeye başlarlar. Bazı davranışların belirli ortamlarda uygulanması gerektiğinin farkına varırlar. Ailenin desteği ile bu davranışlar gelişir. Bu davranışlar, sosyalleşme olgusunun ilk aşamalarını oluşturur (Yavuzer, 2005)

2-3 yaş döneminde çocuklar, paralel oyun oynarlar. Paralel oyun döneminde çocuklar aynı ortamda grup halinde oturmalarına rağmen tek başlarına oynarlar.

2) 3-4 Yaş: Neşeli olan 3 yaş çocuğu, özellikle sevdiği insanlara karşı çelişkili duygular içindedir. Zaman zaman kızgın ve saldırgan davranışlarda bulunabilir. Henüz kendisine verilen görevleri sonuna kadar götürmekte başarılı değilse de bu konuda gelişim göstermektedir. (Oktay, 2002).

Toplumsal gelişim yönünden de büyük aşamalar kaydeden dört yaş çocuğu, isteklerinin anında yerine getirilmemesini anlayış ile karşılamayı öğrenir. O artık, kendi dışındaki dünyanın da bazı kuralları olduğunu, başkalarının hak ve isteklerinin olduğunu görür ve beklemeyi öğrenir (Yavuzer, 2005).

3) 5-6 Yaş: Çocuk beş yaşına geldiğinde, artık daha bağımsızdır. Kendi kendilerine yeter duruma gelirler. Özerklik döneminin inatçılığının ve olumsuzluğunun yerini söz dinlerlik alır. Başkaları ile etkileşiminde “Ben, benim!” diyen çocuk, “Biz, bizim” diyerek daha sosyal duruma gelir. Saldırgan ve kavgacı davranışlarında oldukça azalma görülür. Kendisinden küçük ya da güçsüz olan arkadaşlarına, kardeşlerine karşı koruyucu davranmaya başlar ve başkalarına yardım etmekten hoşlanır (Çağdaş, 2000).

Bu yaş çocuğu, dört-beş arkadaşı ile grup oyunları oynar. Oyunun kurallarına uyar. Zaman zaman kendisi de kurallar koyabilir. Çevresindekileri taklit eder. Kendi haklarını

savunur. Başkalarının haklarına daha saygılı davranmaya çalışır. Toplumsal kuralları öğrenir. Grup lideri olmaktan çok hoşlanır (Kandır, 2004).

Beş yaşındaki çocuk, yeteneklerinden en iyi biçimde yararlanmak ister; hak ettiği sorumluluk ve ödüllere sahip olmaktan hoşlanır. Bu yaş çocuğu, yaşadığı kültür çevresine uyum göstermesini, başarılı bir kontrol ile gerçekleştiren çocuktur. Kısaca, bu üstün özellikleri ile beş yaş çocuğu, yüksek derecede toplumsallaşmış bir birey görünümündedir (Yavuzer, 1993). Bu yaş döneminde çocuk ve çevre ilişkileri, daha karmaşık bir hal almaya başlamıştır. Kendinden küçüklere özenli yaklaşma, akranlarıyla oyunlarının gelişmesi, sorumluluk almaya yönelik ilgi, bu dönem çocuğunun sosyal gelişiminin çok boyutluluk kazandığını ve sosyal olgunluğa bağlı olarak sosyal yeterliğin geliştiğini de göstermektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Beşinci yaşın sonlarına doğru, çocuklarda “düşünerek hareket etme” davranışları görülür. Çocuk zaman zaman ciddileşir; artık toplum düzeninin ayırımına varmıştır (Can, 1995). Bu zamanda çocuk, toplumdan aileye doğru bir “kaçış” gösterir. Onun için aile, “en güvenilir” bir yerdir. Bu durum, adeta bir toplumsal bunalımdır. Buna, kimi psikologlar “Uygarlığı tanıma yaşı” derler (Binbaşoğlu, 1975).

Altı yaş dönemindeki çocukta yeniden dengesiz ve kararsız bir tutum ve davranış görülür. Çocuk bir kez 2,5 yaşında yaşamış olduğu karar verme güçlüklerine uğrar; yine bir şeyin olumlu ve olumsuz iki yüzü arasında kararsızlık ile gelip gider. Grup oyunlarından çok hoşlanır ve grup normlarına uyar. Bazı sorumluluklar yüklenir, söylenenleri dikkat ile dinler, dikkat süresi uzar (Yavuzer, 2005). Bununla birlikte, dışa dönük olduğu görülür. Fikirlerini, önerilerini rahatlıkla ifade eder, aile içindeki kuralları gözlemler (Gülay ve Akman 2009).

Oyunlarda ve ilgi alanlarında, kız ve erkek çocuklar arasında farklılıklar gözlemlenir. Her ikisi de sürekli, yeni şeyleri denemek ister; yeni oyunlar yaratır ve uygular; birçok hayali rollere girer (Navaro, 1989).

2.1.4.3. Duygusal Uyum

Duygular, bireyin karşısındaki kişi ile etkileşiminin başında, etkileşim sırasında ve etkileşimin sonunda görülür. Herhangi bir duygunun eşlik etmediği, duygusuz bir iletişim yoktur. Bireyin çevresi ile etkileşimi sürekli olduğuna göre, bireyin duyguları da süreklilik gösterir. Yerleşik duygu haz, mutluluk yönünde ise, bireyin başarısı artar; eğer üzüntü yönünde ise, bireyin başarısı düşebilir ve bireyde duygusal bozukluklar oluşabilir. Bu nedenle, bireyin eğitimi bakımından yerleşik duygunun niteliği, geçici duygunun niteliğinden daha önemlidir (Başal, 2004)

İnsanların duygularını, olumlu (hoş) ve olumsuz (rahatsız edici) duygular şeklinde sınıflayarak ele almak mümkündür. Olumlu duygular, sevgi ve şefkat; olumsuz duygular, korku ve kaygı, öfke, kıskançlık olarak sıralanabilir. Olumlu ve olumsuz duygular çeşitli tepkiler ile (gülme ve gülümseme, ağlama, bağırma vb) ifade edilebilir (Kandır, 2004).

Duygular, değişik durumlar ve deneyimlere tepki olarak ortaya çıkar ve her insan belli bir durum karşısında farklı şeyler hissedebilir ve tepkisini farklı bir şekilde ortaya koyabilir. Örneğin; bir ölüm karşısında bazı insanlar çok şiddetli ağlarken bazıları ise daha serinkanlı davranabilir (Bayhan ve Artan, 2004).

2.1.4.3.1. 0-6 Yaş Arasında Duygusal Uyum

Aşağıda 0-6 yaş çocuğunun duygusal gelişimine ilişkin bilgilere değinilmiş, araştırmanın inceleme konusu olan yaş grubuna (60–72 ay) daha ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

1) 0–2 Yaş: İlk altı ay, çocuk ona bakan yetişkine bağılılık geliştirir. Bu bağılılık çocuğun bedensel ihtiyaçları olduğu gibi aynı zamanda, çocukta güven duygusunun temeli atılır. Altı aylık bebek, aileden ve çevresinden ilgi beklerken kendisi de çevresine ilgi gösterir. Tanıdıklarına olumlu tepki verirken tanımadıklarına ağlama tepkisi verir (Oktay, 2000).

Bebekler, mutsuz olduklarında bunu açıkça hissettirirler. Ağlarlar, ellerini, kollarını hareket ettirirler, vücutlarını gererler. Mutlu olduklarını ise anlamak daha zordur. İlk ay boyunca insan sesi duyduklarında, kucağa alındıklarında sessizleşirler. Her geçen gün insanlara daha fazla tepki verirler. Gülümserler, gıgıldarlar, uzanmaya çalışırlar (Bayhan ve Artan, 2004).

Bebek, ilk üç-dört ay süresince görüş alanındaki veya kendisini kucağına alan bir kişiye ayırım yapmadan tepkide bulunur. Bu tepkilerin amacı, gereksinimlerini karşılayacak birini yanına getirmektir. Üç ile beş ay arasında bebek, tepkilerini ayırt edici şekilde yapar. Bu neden ile aşına olduğu bir kişi, onu daha kolay sakinleştirebilir (Avcı, 2004).

Duygusal yönden oldukça mutlu olan bir yaş çocuğu, artık yabancılardan da eskisi kadar kuşkulalmaz (Oktay, 2000, s.114). Çocuk zamanla anneye geliştirdiği duygusal bağı, diğer aile üyelerine de yayar.

İkinci yaşa doğru bağımsızlık isteği güç kazanmaya başlar. Bu dönemde “Hayır” kelimesi en sevdikleri kelimedir. Kafasını yukarı kaldırarak “Hayır” demek, bu yaş çocuğunun en sık davranışı haline gelir. Bir buçuk yaşından üç yaşa kadar çocuklar, çok çeşitli duygularını açıkça dile getirebilirler (Landers, 1999).

2) 3-4 Yaş: Üç yaş çocuğu iki yaş çocuğuna kıyasla daha uyumlu, sakin, işbirlikçidir. Diğer insanların duygularının farkına varmaya başlar ve herkesin onu sevmesini, takdir etmesini, onaylamasını ister. Diğer insanların övgülerinden sevgi gösterisi onu keyiflendirir (Gülây ve Akman 2009).

Duygularını resimlerinde ifade ederken özel olarak plan yapmaz, önüne çıkan her şeyi kullanır. Hayal gücü ile bir kaplumbağayı bir hortum şeklinde çizebildiği gibi, bir hortumu da file dönüştürebilir. Başladığı bir işi yarım bıraktığında rahatsızlık duymaz (Yavuzer, 1993). Bu yaş çocuğu, karanlık odalar, gece duyulan sesler, büyük hayvanlar, yılanlar, ebeveynlerden ayrılma korkularını yoğun olarak hissedebilir (Bayhan ve Artan, 2004).

Dört yaş çocuğu, 3 yaştaki kadar uyumlu, sakin değildir. Duygularını kontrol etmekte başarısız olabilir. Genelde çok daha bağımsız ve oldukça inatçıdır; kendi isteği ile hareket eder. Sabırsız, bencil, savunmacıdır. Egoantrik yapısının yanı sıra, empati becerisi de gelişmeye başlar. Duygusal dalgalanmalar nedeniyle akranlarıyla tartışabilir, kavga edebilir (Yavuzer, 2002). Dört yaş çocuğu, insanlara karşı çelişkili duygular besler (Kandır, 2004).

3) 5-6 Yaş: Beş yaşında çocuğun duygusal bocalamaları son bulmaya başlar. Bu yaş çocukları genelde daha akli başında ve bağımsızdır, daha kontrollü ve duyarlı bir yaklaşım içindedir. Kendi başına ya da arkadaşlarıyla oynadığı evcilik oyunları ve dramatik oyunlar, her gün biraz daha gelişir ve çoğunlukla grup oyunları oynarlar. Oyunda kurallara uyulması ve dürüst olunması gerektiğini anlar. Kendisinden daha küçük çocuklara ve hayvanlara (ev hayvanları) karşı sevecen ve koruyucu bir yaklaşım içindedir Genellikle canlı ve neşelidir. (Yavuzer, 2002).Herhangi bir becerinin kazanılmasında büyük sebat gösteren beş yaş çocuğu, duygularını da kontrol etmeyi başarır. Zaman zaman tedirginlik ve küskünlük gösterirse de bu tür davranışlar daha çok çocuk, yorgun, uykusuz veya hasta olduğu zamanlarda ortaya çıkar (Oktay, 2000).

5 yaş çocuğu ne kendisi, ne de çevresi ile çelişki halindedir. Kritik durumlarda soğukkanlı olmayı başarır. Güven duygusu ve soğukkanlılık, beş yaş çocuğunun övünülecek yapısını açıklar (Yavuzer, 2005).

Çocuk 6 yaşına geldiğinde, 2,5 yaşındayken görülen olumsuz evrenin belirtilerini göstermeye başlar. Dengesiz ve kurallara karşı olan bir tutum içine girer. Tembel ve kararsız bir görünümüdür. Çocuk bir kez daha 2,5 yaşında yaşadığı karar verme güçlüklerini yaşar, bir durumun olumlu ve olumsuz iki yüzü arasında gidip gelir (Yavuzer, 2002).

Altı yaş çocuğu, pek çok şeyden korkmaz. Ama hayali durumlardan beş yaşındakilerden daha çok endişe duyar. Hırsızdan, cadılardan ve hayaletlerden korkar. (Oktay, 2000, s.122).

Gelişiminin her aşamasında çocuk, her yaşta farklı özellikler sergiler. Her yaş aralığında, uyumlu ve sakin olma açısından, bir yıl denge bir yıl dengesizlik görülmektedir. İlk yıl uyumlu olan çocuk, 2. yıl negativizm dönemini yaşamaktadır. Bu açıdan da gelişimin kendi içinde bir dengesinin olduğu söylenebilir (Gülay ve Akman 2009). Yaratılan bu dengeğin içinde sosyal gelişim devam etmektedir. Çocuğun sosyal çevresi ve ilişki kurduğu insan kitlesi, yaşı ile birlikte artmaktadır. Çocuk 5-6 yaşına geldiğinde okul olgusu ile birlikte akran ilişkileri ön plana çıkmaktadır.

2.1.4.4. Akran İlişkileri

Yapılan çeşitli araştırmalar, akran ilişkilerin çocuğun yaşamında farklı etkilere ve işlevlere sahip oldukları görülmektedir. Okul öncesi dönem, gelişimin hızlı olması ve bireyin hayatında kalıcı etkiler oluşturması açısından önem taşımaktadır. Gelişimdeki hızlilik ve okul öncesi eğitim sonucunda akran ilişkilerinin ilk örnekleri ortaya çıkmaktadır. Akran ilişkileri, aynı yaşta ya da gelişim olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan kişiler arasında karşılıklı ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünüdür (Gülay, 2009).

Çocukluk dönemindeki akran ilişkilerine genel olarak bakıldığında da, çocuğun içinde yer aldığı sosyal çevrede, kişilerin bireylerin özellikleri ve birbirleri ile etkileşimleri akran ilişkilerinin yapısını şekillendirmektedir (Akt. Gülay; Song, 2006).

Çocukların bireysel farklılıkları, ilişkilerinde sağladıkları destek, aralarındaki güce ilişkin değişkenler, akran ilişkilerini yakından etkilemektedir. Akran ilişkileri, olumlu ve olumsuz davranış örneklerini barındıran çok yönlü bir ilişki biçimidir (Gülay, 2009).

Akran ilişkileri, dikey ve yatay yapılarından oluşmaktadır.

Dikey yapıyı oluşturan unsurlardan ilki, sosyal güçtür. Sosyal güç, çocukların akran grubu içerisinde kabul görmüş bir otorite kaynağı olan çocuk tarafından kabul edilmesini ifade etmektedir. Dikey yapıyı oluşturan diğer unsur, sosyal konumdur. Sosyal konum,

çocuğun akran grubu içersinde ne kadar sevildiğini ifade etmektedir. Sosyal konumun iki boyutu bulunmaktadır. Bunlar, sosyal etki ve sosyal tercihtir. Sosyal etki ve sosyal tercih ile şekillenen sosyal konumda, çocuklar beş gruba ayrılmaktadır (Gülay, 2009).

1. Popüler çocuklar; yüksek düzeyde sosyal tercihe sahip, pek çok kişi tarafından sevilen, sosyal etkileri üst düzeyde olan çocuklardır.
2. Reddedilen çocuklar; pek çok çocuk tarafından seilmeyen ve düşük sosyal tercihe sahip çocuklardır.
3. Tartışmalı çocuklar; hem sevilen hem seilmeyen, yüksek düzeyde sosyal etkiye sahip çocuklardır.
4. Dışlanan çocuklar; çok az sevilen ya da seilmeyen çocuklar olup düşük sosyal etkiye sahiptirler.
5. Ortalama çocuklar; seilme ve seilmeme değerleri arasında ortalama puanlar almış çocuklardır.

Yatay yapıyı oluşturan unsurlar ise şöyledir:

1. Çoklu sosyal ilişkiler(arkadaşlık, akran grupları vb).
2. Çoklu sosyal ilişkilerin oluşturduğu çoklu ortamlardır.

Akran ilişkilerindeki problemler, yatay yapı içerisinde yer almaktadır. Yatay yapıda, heterojen gruplarda hem probleme sahip olan ve olmayan çocuklar bulunmaktadır. Bu yapı içerisindeki çocukların sosyal konumları, grubun genel yapısı ile şekillenebilmektedir. Örnek olarak; saldırganlığın, zorbalığın baskın olduğu gruplarda, saldırgan çocuklar, saldırgan olmayanlara göre daha popüler olarak algılanabilmektedirler. Saldırgan olmayan çocukların gruplarında da saldırgan olmayan çocuklar, daha popüler olarak değerlendirilmektedirler (Gülay, 2009).

Bütün bunlar doğrultusunda, akran ilişkilerini oluşturan dikey ve yatay yapının birbirinden farklı olmasının yanı sıra, birbirini tamamlayıcı özellikte oldukları da görülmektedir. Yatay yapıyı oluşturan çoklu ilişkiler, dikey yapıdaki sosyal konum ve sosyal etki ile şekillenmektedir. Her iki yapıda da çocukların bireysel özellikleri, ilişkileri etkilemekte ve genel yapıyı oluşturmaktadır. Olumlu sosyal ilişkiler sevimliyi, kabul edilmeyi ve olumlu ilişkileri beraberinde getirirken; olumsuz ilişkiler dışlanmaya ve reddedilmeye, sevilmemeye neden olabilmektedir.

2.1.4.4.1. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri

Değişen dünya şartlarının bir sonucu olarak çekirdek ailelerin çoğalması ve kadınların iş yaşamına daha aktif bir şekilde katılması ile birlikte, günümüzde daha fazla çocuk okul öncesi eğitim kurumlarına başlamıştır. Çocuklar, okul öncesi eğitimi sırasında, daha erken yaşta akranlarıyla da etkileşimde bulunmaktadır. Bu nedenle yaşanan tüm bu gelişmeler, çocukların akran ilişkilerinin önemini büyötmektedir.

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin genel yapısı içerisinde, çocukların bu dönemdeki etkileşimlerinde önemli olan unsurların belirlenmesi, akran ilişkilerinin net ifade edilmesi ve anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönemde, çocuğun sosyal ilişkilerini ve dolayısıyla akran ilişkilerini şekillendiren çeşitli gelişim öğeleri bulunmaktadır. Konuşma becerisi, bunlardan biridir. Konuşma, çocukların bilgi almak, bir şeyler anlatmak, tartışmak gibi farklı amaçları gerçekleştirmelerinde önemli becerilerinden biridir. Akran ilişkileri açısından da konuşma, çocukların akranlarıyla ilişkilerini geliştirir, akranlar tarafından kabul edilmelerini arttırmaktadır. İşbirliği, nezaket, yardımseverlik gibi olumlu sosyal davranışlar, yine bu dönemde başlar ve yıllar ilerledikçe gelişir. Anlaşmazlık ve saldırganlık da okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin seyrini etkileyebilecek değişkenler arasındadır. Okul öncesi dönemde dil gelişimi ile birlikte fiziksel saldırganlıktan sözel saldırganlığa geçiş görülebildiği

gibi, yine dil gelişimi anlaşmazlıklar karşısında uzlaşmacı çözümlerin bulunmasını da sağlayabilmektedir (Gülay, 2009).

Okul öncesi dönemde, akran ilişkilerinin temel niteliklerine bakıldığında, bu dönem çocuğu için onaylanmanın önemli bir sosyal destek olduğu görülmektedir. Akranlardan gelen yardım kabullenme ve gerekli durumlarda akranlara yardım etme ve ilişkileri geliştirecek diğer unsurlardandır. Olumsuz duyguların uygun biçimde ifade edilmesi de ilişkileri olumlu yönde etkileyebilmektedir. Nezaket, ilişkileri olumlu yönde pekiştirirken; çatışmalardan kaçınma da akran ilişkileri açısından önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönemde yaş ilerledikçe, akranlarla geçirilen sürelerde artış görülmektedir. Okul öncesi dönem, çocukların akranlarıyla sosyal kabul adına çeşitli etkileşimler içinde bulundukları yıllardır. Bu etkileşimler için kazanılan yeni iletişim becerileri, ilişkilerin devamını sağlayacak; uyumu, yakınlığı da beraberinde getirecektir. İletişim becerileri gelişirken, akranlarla yaşanan sorunları çözmek için davranışsal çözümler de üretilir. Okul öncesi dönemdeki olumlu akran ilişkileri, yıllar boyunca sosyal kabulü ve sosyal yeterliliği etkileyebilmektedir. Okul öncesi dönemdeki bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal olgunlaşma da çocuğun sosyal davranışlarında değişime neden olmaktadır. Bu değişim akran ilişkilerinin niteliğini geliştirmektedir. Bebeklik döneminden okul çağına kadar geçen dönemden, çocukların akran ilişkileri oyunla başlamaktadır. Çocuklar akran gruplarında ilk önce yalnız ya da yetişkin rehberliğinde oynarlar. Bu oyun davranışı yerini işbirlikli sosyal sembolik oyuna bırakmaktadır. Zamanla oyunlar karmaşık, sosyal sembolik oyunlara dönüşmektedir. Okul öncesi dönemde yaş ilerledikçe grup faaliyetlerine geçilmektedir. Gruplar önce 2-3 kişilik olmakla birlikte zamanla çocuk sayısında artış görülmektedir. Bununla birlikte okul öncesi dönemde çocuklar, ayrı cinsiyetten akranlarından oluşan oyun grupları da oluşturmaya başlarlar. Okul öncesi dönemde, akran ilişkilerinde, ilk deneyimlerin yaşanması da ilk akran problemleriyle bu dönemde karşılaşmak anlamına

gelmektedir. Çocuklar bu dönem akran ilişkilerinde problemler, başarısızlıklar yaşadıklarında, sonraki yıllardaki davranış ve sosyal uyumsuzluk açısından risk altındadırlar. Olumlu akran ilişkileri, çocuğun gelişimini desteklemekle birlikte, akran ilişkilerindeki problemler de ileriki yıllardaki sosyal yeterlilik problemlerinin belirleyicisi olabilmektedir.

Bu dönem aile ilişkileri çocuğun yaşamında etkili olmaya devam etmekle birlikte, akranlar da çocuk için sosyal sistem içinde ikincil düzeyle önemli olmaya başlamaktadır. Bu dönemde akranlarla kurulan ilişkiden zevk duyulmaya başlanır (Yavuzer, 1999).

İlk akran ilişkileri incelendiğinde, gelişim açısından önemli basamaklar (konuşma, sosyal gelişim vb.) başlı başına akran ilişkilerini etkileyebildiği gibi, birbirleriyle etkileşimleri ile de akran ilişkileri üzerinde etkili olabildiği görülmektedir. Aynı zamanda gelişimin doğal süreci içerisinde oyun becerilerinin kazanılması, akranlarla daha fazla vakit geçirilmesi de akran ilişkilerinin belirleyici unsurları arasında yer almaktadır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi, sosyal ilişkileri geliştirmenin en önemli anahtarı iletişimdir. İletişimin gerçekleşmesi için de ortak dili bilmek ve kullanabilmek şarttır. Sosyal gelişimin iyi bir şekilde gelişebilmesi, için okul öncesi çağlarında çocukların iyi bir dil becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu şekilde akranları ile olumlu sosyal ilişkiler kurarak ileriki yıllar için sağlam temeller oluşturabileceklerdir. Ancak okula gelen çocukların hepsi aynı dili konuşan ailelerden gelmemektedir. Değişik etnik yapılara sahip ülkelerde, değişik diller konuşan aileler vardır. Bu ailelerin çocukları aynı okula gittiklerinde, değişik dilleri konuşan çocuklar bir araya gelmektedir. Bu durum normal olmasına karşın, bu şekilde yetişen çocuklar çoğu zaman resmi dili ya tamamen bilmeden okula başlamaktadır ya da çok az bilmektedir. Sınırlı bir dil bilgisine sahip olan çocuklar, diğer çocuklarla iletişim kurmada zorlanacaktır; böylece çocuğun aile dışında kurmuş olduğu ilk sosyal ilişkiler sorunlarla başlaması olasıdır. Farklı bir dil çevresinden ve kültürden gelen çocuklar, diğer çocuklarla öncelikle dil konusunda bir farklılık yaşamalarının yanında, akran ilişkileri konusunda da

sorunlu bir başlangıç yapma ihtimalleri yüksek olacaktır. Okul öncesi döneminde, ilk sosyal ilişkilerin temeli atılması sürecinde yaşanan olumsuz tecrübeler, çocuğun ileriki yaşantısını da olumsuz etkileyecektir. Olumsuz ilk tecrübeler ileriki yaşamda çocuğun sosyal uyum problemleri yaşamasına neden olması olasıdır.

2.1.5. Türkiye’de İki Dilli Çocukların Durumu

Kelağa Achmet (2005), ikinci dilin anadili dışında öğrenilen ve öğrenildiği ülkede resmi dil olarak kullanılan dil olduğunu belirtmekte ve anadilin çocuğun gelişimi açısından taşıdığı önemi şu şekilde belirtmektedir:

Anadili, çocuğun duygu, düşünce ve isteklerini dile getirme amacı ile kullandığı bir araç olmanın ötesinde, onu, içinde bulunduğu toplumun bir üyesi yaparak, toplumla özdeşleştirir ve ona kişilik kazandırır. Toplumun bir üyesi olan çocuğun içinde yaşadığı toplumla bütün bağları anadil yolu ile sağlanır. Anadili ile çocukta, bir topluma ait olma duygusu gelişir ve pekişir (Kelağa Achmet, 2005).

Türkiye’de resmi dil Türkçedir. Fakat birçok farklı kültürün bir arada barındığı ülkemizde, bunun bir sonucu olarak farklı dillerin (Kürtçe, Arapça, Lazca, Çerkezce vb.) konuşuluyor olması da gayet doğaldır. Ülkemizin birçok bölgesinde bulunan farklı etnik kökenlere sahip gruplar, kendi öz kültürlerini yaşatmakta, hayatlarını kendi gelenek ve görenekleri çerçevesinde sürdürmekte, kendi aralarındaki iletişimi de kendi dilleriyle gerçekleştirmektedirler. Bu toplumlarda doğup büyüyen çocuklar da anadili olarak Türkçeyi değil, anne babalarının ve yakın çevrelerindeki diğer insanların konuştıkları dili öğrenmektedirler.

Kelağa Achmet’e (2005) göre, çoğunluğun konuştuğu dil olan resmi dilden farklı bir dil konuşan insanların okul çağındaki çocukları, örgün eğitime katıldıklarında ortaya çok ciddi eğitsel sorunlar çıkmaktadır. Türkçeyi yeterince ve doğru konuşamayan ya da hiç bilmeyen bu ailelerin çocukları, okula başladıklarında yepyeni bir çevreyle karşılaşmakta

(Alaca, 2011). Bu çocuklar bir taraftan yeni çevrenin uyum sorunlarıyla bocalarken, bir taraftan da tam olarak anlamadıkları bir dille karşılaşmaktadırlar. Oysa Çilenti'nin (1988, s.48) de belirttiği gibi, iyi bir öğrenme, iyi bir iletişimin ürünüdür. İki dilli çocukların okulda karşılaştığı yeni dil (Türkçe), birtakım iletişim problemleri yaratarak öğrenme açısından elverişsiz bir ortama, bu doğrultuda da başarısızlığa yol açabilir (Akt. Alaca; Wilkins, 1974, s.30-31). Çünkü, öğrenmenin iletişimden ayrı olarak düşünülmesi olanaksızdır. Çocuk, ne dediğini anlamadığı bir öğretmenle elbette rahat iletişim kuramayacak ve onun iletmek istediği mesajları doğru algılayamayacağı için de, sağlıklı bir öğrenme ortamına sahip olamayacaktır (Sarı, 2001, s.25).

Evinde ve en yakın çevresinde Kürtçe konuşan çocuk, okulda Türkçe öğrenim görmekte ve Türkçe konuşmaktadır. Bu nedenle çocuk, okulda dersleri takip edebilme yönünden güçlüklerle karşılaşmaktadır. Ancak ilkokulu bitirdiği zaman Türkçeyi gereği gibi konuşabilmektedir. Bu durum Türkçe konuşulan bölgelerle karşılaştırıldığında onun için fırsat eşitsizliği yaratmaktadır. Çünkü, çocuğun Türkçe konuşulan diğer yörelerdeki yaşıtları, artık bilgi öğrenme aşamasına geçtikleri halde, o, sadece Türkçe konuşabilme yeteneğini elde etmiş olacaktır. Bu nedenle bu durum, ilerideki öğrenim aşamalarında onun başarısını olumsuz olarak etkilemektedir (Akt. Alaca; Tezcan, 1997, s.118).

Smith ve Damico'ya (Akt. Alaca; 1996, s.274) göre, evinde okuldakinden farklı bir dil kullanılan çocuk, okula o dili ya hiç bilmeden ya da çok az bilerek başlamaktadır. Bu durumda, bu çocuklar, okulda bir çok dilsel – iletişimsel zorluklar yaşamakta, bu zorluklar da çocukların okuldaki etkileşim ve öğretimde kullanılan dili bilmiyor olmalarından kaynaklanmaktadır (Akt. Alaca; Smith ve Damico, 1996, s.274). Ailelerin çocuklarının akademik başarılarında her zaman önemli bir role sahip olduklarını, ancak bu rolü yerine getirmekte bazı engellerle karşılaştıkları belirten Mulhern, Rodriguez – Brown ve Shanahan

(1994), iki dilli ailelerin okulla etkileşimlerindeki en büyük engelin, egemen dili ve kültürü iyi bilmemelerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Okul farklı kültürleri, farklı çevreleri ve onların getirdiği farklı dilleri bir araya getiren kurumdur. Bu farklara rağmen, tüm çocuklar, en iyi şekilde eğitim görmeye ve olabilecek en iyi şekilde gelişmeye hak etmektedirler. Bunun için, resmi dilden farklı bir dille büyüyen çocukların yaşayabileceği problemleri göz ardı etmeden çözüm üretilmelidir. Çocukların aileden sonra ilk sosyal çevreleri olan okulda, ileriki yaşamlarını olumsuz etkileyebilecek olası problemleri hesaplayarak en aza indirilmesi gerekmektedir.

2.3 İlgili Araştırmalar

2.2.1. İki Dilli Olmanın Negatif Yönleri

Reynold (1928) (Akt. Saunders, 1988) iki dillilik, mevcut dillerin karıştırılmasına ve bunun sonucu olarak da zeka ve düşünme yetisi üzerinde de olumsuz bir etkiye sahiptir der.

Arsenian (1937) (Akt. McLaughlin, 1978) Amerika’da iki dillilik üzerine yapılan 32 araştırmanın % 60’ı iki dilliliğin zekâyı olumsuz etkilediğinin sonucuna varırken, araştırmaların %30’u olumsuz etkinin az olduğunun sonucuna varmaktadır ve %10 da iki dilliliğin zekâ üzerinde olumsuz bir etkisi yoktur sonucuna varmıştır. Darcy (1946) Grosjean’ın kitabında belirttiği gibi, İngilizce tek dil bilen çocuklar, iki dil bilen (İtalyanca, İngilizce) çocuklardan daha zekidir sonucuna varmıştır. Yine Grosjean’ın kitabında belirtildiği gibi, Jones ve Stewart (1951) araştırmalarında tek dilli çocukların, iki dilli çocuklardan sözlü ve sözsüz zeka testlerinde daha yüksek sonuçlar aldıklarını belirtmişlerdir.

Eğitimsel gelişim alanına bakıldığında, çoğu araştırmaya göre, iki dilliliğin eğitimsel gelişimi engellediği yönündedir. Jersen’inin araştırmalarına göre, eğitim yönünden iki dillilik,

çocuğun gelişimini engellemektedir. Bu engelleme genel eğitimi kapsadığı gibi; özellikle kelime bilgisi, telaffuz kabiliyetini, tarih ve coğrafya bilgisini olumsuz etkilemektedir.

Smith (1949) Havaili çocuklar üzerinde yaptığı araştırmaya göre, kelime bilgisi yönünden iki dilli çocukların, tek dil bilen çocukların skorlarından çok daha az puan alabildiklerini bulmuştur. Tireman (1955) te yaptığı araştırmaya göre, İspanyolca – İngilizce bilen iki dilliler, bilmesi gereken kelime haznesinin sadece % 54 üne sahip olduğunu bulmuştur. Carrow (1957) ‘de İngilizce – İspanyolca bilen iki dilliler ile sadece İngilizce bilen öğrencileri sessiz okuma, sesli okuma ve anlama bilgisi, kelime kodlama, duyma, telaffuz becerisi, kelime bilgisi ve analitik düşünme alanlarında karşılaştırmıştır. Tek dillilerin iki dillilere göre daha iyi oldukları sonucunu bulmuştur. Macnamara (1966) yaptığı araştırmada, anadili İngilizce ve okul dili İrlanda’ca olan öğrencileri dahil etmiştir. Sonuç olarak; test ettiği iki dili çocuklar, tek dilli çocuklara göre 11 ay daha geride olduklarını bulmuştur.

Appel ve Muysken (1987)’e göre iki dillilik, kişilik gelişimi ve kimlik gelişimi üzerinde negatif etkilere sahiptir. Bazı araştırmaların bulgularına göre, iki dillik, kişilik gelişimi üzerinde önemli olumsuz etkilere sahiptir. Bu olumsuz etkiler, kişinin gerilimli ve duygusal bağımlı olmasına sebep olmaktadır. Bunun yanında, çocuğun kişiliği ve duyguları, iki dilliliği ile çatışma yaşamasına sebep olabilmektedir. Diebold (1968), iki dilliliğin duygusal bağımlılık ve yabancılaşmaya neden olabileceği konusunda araştırmalara katılmaktadır (Al-Amri, 2013).

2.2.2. İki Dilli Olmanın Pozitif Yönleri

Real ve Lambert (1962), iki dilliliğin zeka üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarında 10 yaşında olan çocukları denek olarak kullanmışlardır. Bu çocuklar, Montreal’de altı Fransız – Kanadalı okulla devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu çocuklar, sadece Fransızca konuşan tek dilli çocuklar ile karşılaştırılmıştır. Bu seçimde Real

ve Lambert, tüm çocukların aynı sosyoekonomik sınıftan olmasına dikkat etmişlerdir (orta sınıf). İkinci olarak, her iki dili de çok iyi bilen ve ikinci dili yaşının gerektirdiği seviyede olmayan çocuklar olarak iki grup oluşturulmuştur. Değerlendirme için IQ yu oluşturan birçok alan dahil edilmişti. Sonuç olarak; iki dilli çocukların tek dil bilen çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Özellikle sözlü ve sözsüz testlerde ve görsel sonuçların algılanıp tekrar düzenlenmesi gereken bölümlerde, iki dilli öğrencilerin puanları önemli ölçüde diğerlerine nazaran yüksek çıkmıştır.

Anita Ianco- Worrall (1972) 4-9 yaş iki dilli Afrikan – İngiliz çocuklar üzerinde yaptığı araştırmasında, iki dilli çocukların dili analiz etme konusunda, tek dil bilen yaşlılarına göre daha iyi olduklarını söylemektedir.

Scott (1973) İngiliz – Kanadalı bir grup öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasına göre, iki dilli çocuklar, çok yönlü düşünme ve esnek düşünme kabiliyeti açısından, yaş taşlarına göre daha iyi performans gösterdiklerini bulmuştur.

Grosjean iki dilli bireylerle yaptığı çalışmada, iki dilli kişilerin kendilerini avantajlı olarak gördükleri konuları belirlemiştir. Buna göre iki dilli kişiler, daha fazla insanla iletişim kurabilmektedir ve daha fazla kitap okuyabilmektedirler. Böylece, iletişim konusunda tek dillilerden daha anlaşılır ve berrak dil kullanabildikleri gibi, kelime hazneleri daha geniş olabilmektedir.

Carolyn Kessler ve Mary Quinn (1987) inceledikleri birçok çalışmanın sonucu olarak, iki dilliğin yaratıcı düşünme konusunda pozitif etkisi olduğunu bulmuşlardır.

Anatoliy Kharkhurinin iki dilli ve tek dilli kişileri karşılaştırarak yaptığı çalışmaya göre, iki dillilerin zor durumlarda yanlış giden tarafları daha iyi görebildikleri, daha esnek düşünebildikleri ve daha çabuk çözüm yolları bulabildiklerini tespit etmiştir (2010).

Peal ve Lambert'in on yaşındaki iki dilli çocukların üzerinde yaptıkları araştırmaya göre, iki dilli çocuklar IQ testlerinde tek dilli çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıklarını tespit etmiştir. Bunun sonucunda, iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre daha yaratıcı, daha esnek düşünebildiklerini ve çok yönlü düşünebildiklerini belirtmektedirler.

Swain ve Cummins'in araştırmasının sonucunda da, iki dilli çocukların cümle analizinde, durum analizi ve çözüm yolları bulmada tek dilli çocuklara göre daha iyi oldukları bulunmuştur. Bunun yanında, araştırmaya göre, iki dilli bireylerin sosyal duyarlılığı daha iyi olduğunu; ayrıca, bilişsel süreçlerde daha esnek geri dönütler verebildiklerini ve çok yönlü düşünme konusunda tek dilli bireylere göre daha iyi olduğu bulunmuştur.

Bialystok'un (1992) araştırmalarında, iki dilli çocukların değişik sorular karşısında ve yeni durumlarda, tek dilli çocuklara göre daha gelişmiş bir iç kontrol mekanizmasına sahip olduklarını belirtmektedir.

Sandra Ben Zeev (1977) araştırmasında, iki dilli çocukların verilen ip uçlarına karşı daha duyarlı olduklarını bulmuştur. Buna göre, iki dilli çocuklar, yanlışlarını daha çabuk ve kolay fark ederek düzeltebildiklerini belirtmektedir.

Leidtke ve Nelson (1968) araştırmasında, iki dilli çocukların konsept oluşturma konusunda, tek dilli çocuklara göre daha iyi olduklarını bulmuştur. Bunun nedeni olarak da, iki dilli çocukların, iki farklı kültürün oluşturduğu değişik çevrelere maruz kalmaları ve bunun oluşturduğu zengin girdilerden etkilenmelerini göstermiştir.

Eğitimsel gelişim konusunda da 60'lı yılların sonrasındaki araştırmalara göre, iki dillilik olumlu sonuçlara neden olmaktadır. Bunlar eğitimin tamamında olduğu gibi, özellikle ikinci dil edinim konusundaki beceriler ve sosyal - duygusal gelişim konusundadır.

Kişilik gelişiminde, iki dilliliğin herhangi bir etkisi olmadığının konusunda araştırmalar hemfikirdir. McLaughlin (1978)'e göre, iki dilliliğin kendisi herhangi bir

duygusal veya psikolojik çatışmaya neden olamaz. Bu çatışmaların sebebi, ikinci bir dil bilmekten değil; toplumun iki dil bilen kişiye karşı gösterdiği tavırdan kaynaklandığını savunmaktadır. Bunun yanında, negatif sonuçlara neden olan şeyin iki dili bilme olgusundan ziyade; düşük sosyoekonomik gruba mensup olmak ve bunun sonucunda da yoksul okula devam etme zorunluluğudur. Araştırmacıya göre, iki kültürün getirdiği ikililiğe maruz kalmanın ve iki farklı hayata uyum sağlama zorunluluğunun belirli davranış çatışmalarına neden olacaktır.

Appel ve Muysken (1987), iki dilliliğin kişilik gelişimi üzerinde negatif etkileri olduğu konusunda hemfikirler. Ancak, bu durum, sosyal çevrenin kişi üzerinde negatif etkileri söz konusu ise geçerlidir. Bunun yanında, iki dilli kişilerin psikolojik hastalıklara sebep olan durumun onların iki dil bilme durumundan değil; toplumun mensup oldukları azınlık grubuna karşı gösterdiği negatif tutumdan kaynaklanmaktadır. Aynı durum çocuklarda, okulda, psikolojik veya duygusal problemler yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu fikre karşıt olarak, Everst ve Teunissen'in (1986) araştırmasını gösterebiliriz. İsveç'te iki dilli okul programına devam eden Türk ve Moroko'lu çocukların, Alman tek dilli okul programına devam eden çocuklara göre daha az sosyal- duygusal problemlere sahip olduğu bulunmuştur.

Bialystok ve arkadaşlarının yaptıkları araştırmalara göre, iki dilliliğin, çocukların seçici bilgi alma kabiliyetleri üzerinde çarpıcı olumlu etkileri vardır. Bu etkilerin ömür boyu sürdüğünün ve iki dilliliğin bir sonucu olarak gelişen bir kabiliyet olduğu belirtilmektedir. Kişilik gelişimi, zekâ gelişimi ve eğitimsel gelişimi pozitif yönde etkilenmektedir (Al-Amri, 2013).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli ile evren ve örneklem hakkında bilgi verilmektedir, nasıl seçildiği açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama araçları tanıtılarak, verilerin nasıl toplandığı ve elde edilen verilerin analizi için kullanılan tekniklerle ilgili bilgilere yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, iki dilli olan ve olmayan okul öncesi çocuklarda, sosyal- duygusal gelişimin incelenmesi amacıyla planlanan tarama modelinde betimsel bir çalışma yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Yapılan araştırmanın amacı, iki dilli olan ve olmayan çocukların sosyal – duygusal gelişimlerini ölçekler aracılığıyla betimlemektir.

Araştırmada izlenecek süreç;

1. Alan yazı taramaları
2. Veri toplama araçlarının hazırlanması
3. Veri toplama araçlarının uygulanması
4. Verilerin çözümlenmesi
5. Bulguları raporlaştırarak, tartışma ve yoruma bağlı sonuç ve önerilerle Tez yazım süreci tamamlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2013 – 2014 Eğitim – Öğretim yılında, İstanbul ilinde, Zeytinburnu ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi kurumlarına devam eden; sadece Türkçe konuşan ve iki dille büyüyen 5 – 6 yaş grubu çocuklardan oluşmaktadır.

İlçede 13 ilkokulun, 11 ortaokulun ve 1 meslek lisesinin bünyesinde anasınıfı bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için öncelikle, okulların idarecileri ile görüşülerek, okullardaki iki dille büyüyen 5 -6 yaş grubu çocukların sayıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu okullarda iki dilli öğrenci sayısı belirlenerek, aynı sayıda sadece Türkçe bilen öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir.

Bu araştırmanın örneklemine Zeytinburnu ilçesinde bulunan ve bünyesinde anasınıfı olan tüm okullardaki iki dille büyüyen, 5-6 yaş grubundaki 75 öğrencinin tamamı dahil edilmiştir. Çocukların iki dilli kabul edilebilmeleri için öğretmenlerin beyanları esas alınmıştır. Çocukların ikinci dili en az anlayabilme düzeyinde bilmesi şartı aranmıştır. Diğer grup için aynı okullarda tek dille büyüyen yine 5-6 yaş grubu 75 çocuk da rastgele seçme yolu ile seçilerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Böylece toplam da 150 çocuğa ulaşılmıştır. Araştırmada evren aynı zamanda örneklemdir.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme - 30 Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu iki dille büyüyen 75, ana dili Türkçe olan 75 olmak üzere toplam 150 öğrenci için kendi öğretmenlerin bilgi ve görüşlerinden yararlanılarak uygulanmıştır. Diğer bir ifade biçimi ile veriler öğretmenler tarafından doldurulan araştırma materyalleri ile toplanmıştır.

Tablo 3.1 'de Örnekleme Alınan Öğrencilerin, Türkçe Dışında Kullandıkları Dil Çeşitlerine Göre Dağılımı

Tablo 3.1

	İkinci dil	Öğrenci Sayısı	%
	Kürtçe	35	46,67
	Afganca	13	17,33
	Rusça	9	12,00
	Uygurca	2	2,67
	Kazakça	5	6,67
	Farsça	3	4,00
	İngilizce	4	5,33
	Romence	1	1,33
	Arapça	1	1,33
	Türkmençe	1	1,33
	Tacikistan'ca	1	1,33
Toplam	11 Farklı Dil	75	100

3.2.1. Örneklemdaki Çocukların Yaş, Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Anne-Baba Eğitim Düzeyi, Gelir Durumu ve Okula Devam Süresi Bakımından Dağılımını Gösterir Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların iki dil bilme durumunun yaşlara göre dağılımı Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2

Örneklemdaki Çocukların İki Dil Bilme Durumun Yaşlara Göre Dağılımı

		İkinci Bir Dil Biliyor		İkinci Bir Dil Bilmiyor		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Yaş	5	21	28,0	12	16,0	33	22
	6	54	72,0	63	84,0	117	78
Toplam		75	100	75	100	150	100

Tablo 3.2’ de görüldüğü gibi, örnekleme alınan öğrencilerden ikinci bir dil bilenlerin 21’i (%28.0) 5 yaşında, 54’ü (%72.0) 6 yaşında; ikinci bir dil bilmeyenlerin 12’si (%16.0) 5 yaşında, 63’ü (%84.0) 6 yaşındadır.

Araştırmaya katılan çocukların iki dil bilme durumunun cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3

Örneklemdaki Çocukların İki Dil Bilme Durumun Cinsiyete Göre Dağılımı

		İkinci Bir Dil Biliyor		İkinci Bir Dil Bilmiyor		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	32	42,7	38	50,7	70	46,6
	Erkek	43	57,3	37	49,3	80	53,4
Toplam		75	100	75	100	150	100

Tablo 3.3’ de görüldüğü gibi, örneklemdaki ikinci bir dil bilen öğrencilerin 32’si (%42.7) kız, 43’ü (%57.3) erkek; ikinci bir dil bilmeyenlerin 38’i (%50.7) kız, 37’si (%49.3) erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların iki dil bilme durumunun kardeş sayısına göre dağılımı Tablo 3.4’de gösterilmiştir.

Tablo 3.4

Örneklemdaki Çocukların İki Dil Bilme Durumun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

		İkinci Bir Dil Biliyor		İkinci Bir Dil Bilmiyor	
		N	%	N	%
Kardeş sayısı	1	27	46,6	42	85,7
	2	20	34,5	4	8,2
	3	3	5,2	1	2,0
	4	6	10,3	2	4,1
	5	1	1,7	0	0,0
Toplam		75	100	75	100

Tablo 3.4’ de görüldüğü gibi, örneklemdaki ikinci bir dil bilen öğrencilerin 27’sinin(%46.6) 1, 20’sinin (%34.5) 2, 3’ünün (%5.2) 3, 6’sının (%10.3) 4, 1’in (%1.7) 5, 1’in (%1.7) 6; ikinci bir dil bilmeyenlerin 42’sinin (%85.7) 1, 4’ünün (%8.2) 2, 1’in (%2.0) 3, 2’sinin (%4.1) 4 kardeşinin olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların iki dil bilme durumunun Anne - Baba eğitim düzeyine göre dağılımı Tablo 3.5’de gösterilmiştir.

Tablo 3.5

Örneklemdaki Çocukların İki Dil Bilme Durumunun Anne – Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

		İkinci Bir Dil Biliyor		İkinci Bir Dil Bilmiyor		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Annenin Eğitim Düzeyi	İlkokuldan Mezun	19	25,3	2	2,7	21	14
	Değil İlkokul Mezunu	25	33,3	14	18,7	39	26
	Ortaokul Mezunu	9	12,0	13	17,3	22	14,6
	Lise Mezunu	12	16,0	34	45,3	46	30,6
	Üniversite Mezunu	9	12,0	11	14,7	20	13,3
	Yüksek Lisans ve Üstü	1	1,3	1	1,3	2	1,5
Toplam		75	100	75	100	150	100

Babanın Eğitim Düzeyi	İlkokuldan Mezun						
	Değil İlkokul Mezunu	6	8,0	1	1,3	7	4,6
	Ortaokul Mezunu	29	38,7	9	12,0	38	25,3
	Lise Mezunu	10	13,3	12	16,0	22	14,6
	Üniversite Mezunu	18	24,0	36	48,0	54	36
	Yüksek Lisans ve Üstü	8	10,7	15	20,0	23	15,3
Toplam		75	100	75	100	150	100

Tablo 3.5’de anne eğitim düzeyleri açısından incelendiğinde, ikinci bir dil bilenlerin 19’unun (%25.3) ilkokuldan mezun değil, 25’inin (%33.3) ilkokul mezunu, 9’unun (%12.0) ortaokul mezunu, 12’sinin (%16.0) lise mezunu, 9’unun (%12.0) üniversite mezunu, 1’nin (%1.3) yüksek lisans ve üstü mezunu; ikinci bir dil bilmeyenlerin 2’sinin (%2.7) ilkokuldan mezun değil, 14’ünün (%18.7) ilkokul mezunu, 13’ünün (%17.3) ortaokul mezunu, 34’ünün (%45.3) lise mezunu, 11’inin (%14.7) üniversite mezunu, 1’nin (%1.3) yüksek lisans ve üstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5’de baba eğitim düzeyleri açısından incelendiğinde, ikinci bir dil bilenlerin 6’sının (%8.0) ilkokuldan mezun değil, 29’unun (%38.7) ilkokul mezunu, 10’unun (%13.3) ortaokul mezunu, 18’inin (%24.0) lise mezunu, 8’inin (%10.7) üniversite mezunu, 4’ünün (%5.3) yüksek lisans ve üstü mezunu; ikinci bir dil bilmeyenlerin 1’inin (%1.3) ilkokuldan mezun değil, 9’unun (%12.0) ilkokul mezunu, 12’nin (%16.0) ortaokul mezunu, 36’sının (%48.0) lise mezunu, 15’inin (%20.0) üniversite mezunu, 2’nin (%2.7) yüksek lisans ve üstü mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların iki dil bilme durumunun ailenin gelir durumuna göre dağılımı Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6

Örneklemdaki Çocukların İki Dil Bilme Durumunun Ailenin Gelir Durumuna Göre Dağılımı

		İkinci Bir Dil Biliyor		İkinci Bir Dil Bilmiyor		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Gelir Durumu	1000 Tl Altında	13	17,3	3	4,0	16	10,6
	1000 - 2000 Tl Arası	34	45,3	33	44,0	67	44,6
	2000 - 3000 Tl Arası	17	22,7	21	28,0	38	25,3
	3000 - 4000 Tl Arası	6	8,0	12	16,0	18	12
	4000 - 5000 Tl Arası	1	1,3	4	5,3	5	3,3
	5000 Tl Ve Üstü	4	5,3	2	2,7	6	4,2
Toplam		75	100	75	100	150	100

Tablo 3.6’da gelir durumu açısından incelendiğinde, ikinci bir dil bilenlerin 13’ünün (%17.3) 1000 tl altında, 34’ünün (%45.3) 1000 – 2000 tl arasında, 17’sinin (%22.7) 2000 – 3000 tl arasında, 6’sının (%8.0) 3000 – 4000 tl arasında, 1’nin (%1.3) 4000 – 5000 tl arasında, 4’ünün (%5.3) 5000 tl ve üstü; ikinci bir dil bilmeyenlerin 3’ünün (%4.0) 1000 tl altında, 33’ünün (%44.0) 1000 – 2000 tl arasında, 21’inin (%28.0) 2000 – 3000 tl arasında, 12’sinin (%16.0) 3000 – 4000 tl arasında, 4’nün (%5.3) 4000 – 5000 tl arasında, 2’nin (%2.7) 5000 tl ve üstü geliri olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların iki dil bilme durumunun okula devam süre ortalamalarına göre dağılımı Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7

Örneklemdaki Çocukların İki Dil Bilme Durumun Okula Devam Süre Ortalamalarına Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	p
Okula Devam Süresi	İkinci Bir Dil Biliyor	75	1,290	0,610	0,887
	İkinci Bir Dil Bilmiyor	75	1,280	0,534	

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula devam süresi, puanları ortalamalarının ikinci bir dil bilme durumu değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır ($p=0,887>0,05$).

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme - 30 Ölçeği (SYDD -30) (Çorapçı, Aksan, Arslan ve Yağmurlu, 2010) kullanarak toplanmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bu formda, katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini (ikinci bir dil bilme durumu, hangi ikinci dili bildiğini, cinsiyeti, yaşı, anne-babanın eğitim düzeyi vb.) toplamaya yönelik sorular yer almaktadır.

3.3.2. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme - 30 Ölçeği (SYDD-30)

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme – 30 Ölçeği (SYDD -30) LaForniere ve Dumas tarafından 1996 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 2010 yılında Çorapçı, Yağmurlu ve çalışma arkadaşları tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin temel amacı, okul öncesi çocuklarda sosyal – duygusal becerilerin yaşından beklenen yönde gelişip gelişmediğini tespit etmektir. 30 maddeden oluşan ölçek 4'lü likert tipindedir. SYDD-30 ölçeği, her biri 10 madde içeren üç alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler Sosyal Yetkinlik (SY), Kızgınlık Saldırganlık (KS) ve Anksiyete – İç dönlük (Aİ) şeklinde sıralanmaktadır. SY, KS ve Aİ alt ölçekleri için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .88, .87 ve .84 olarak bulunmuştur. Her alt ölçek için madde – toplam korelasyon katsayıları, 41 ve üstünde bulunmuştur. İç tutarlılık ve test – tekrar test katsayıları, ölçeğin güvenilirliğini göstermektedir. Çocuğun yaşı, cinsiyeti, davranış sorun belirtileri, duygu düzenleme ve kendini denetleme becerileri ile SYDD – 30 alt ölçekleri arasında bulunan anlamlı ilişkiler ölçeğin geçerliliğini göstermiştir (Çorapçı ve arkadaşları, 2010).

SYDD – 30 ölçeğin alt ölçekleri şu şekilde özetlenebilir:

- a. **Sosyal Yetkinlik (SY)** alt ölçeği, çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özelliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır.
- b. **Kızgınlık – Saldırganlık (KS)** alt ölçeği yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranmak gibi sorun belirtilerini ölçmeyi amaçlamaktadır.
- c. **Anksiyete – İç dönlük (Aİ)** alt ölçeği ise çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içinde çekingenlik göstermek gibi sorun belirtilerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

SYDD – 30 ölçeği her biri 10 maddeden oluşan 3 alt testten oluşmaktadır. Maddelere verilecek yanıtlar ‘Hiçbir zaman’, ‘ Bazen’, ‘Sık sık’ ve ‘Her zaman’ şeklindedir.

Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği için şu maddelere verilen yanıtların puanları toplanır.

SY = 2, 6, 11, 13, 15, 17, 20, 22, 27, 30

Kızgınlık – Saldırganlık (KS) alt ölçeği için şu maddelere verilen yanıtların puanları toplanır.

KS = 3, 4, 5, 10, 16, 18, 24, 25, 28, 29

Anksiyete – İçe dönüklük (Aİ) alt ölçeği için şu maddelere verilen yanıtların puanları toplanır.

Aİ = 1, 7, 8, 9, 12, 14, 19, 21, 23, 26

Puanların yorumlanması şu şekilde yapılmaktadır:

SY alt ölçeğinin 90. Yüzdeliğine denk gelen puan, çocuğun sosyal beceri konusunda kendi cinsiyetindeki ve yaş grubundaki çocukların 90%'ından daha fazla zorluk yaşadığına işaret edecektir.

KS alt ölçeğinin 90. Yüzdeliğine denk gelen puan, çocuğun sosyal beceri konusunda kendi cinsiyetindeki ve yaş grubundaki çocukların 90%'ından daha fazla kızgın ve saldırgan davranış gösterdiğine işaret edecektir.

Aİ alt ölçeğinin 90. Yüzdeliğine denk gelen puan, çocuğun sosyal beceri konusunda kendi cinsiyetindeki ve yaş grubundaki çocukların 90%'ından daha fazla anksiyete ve içedönüklük davranışları gösterdiğine işaret edecektir (Çorapçı ve arkadaşları, 2010).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme -30 Ölçeği ile toplanmıştır. Bu uygulama için ilk önce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, daha sonra okuldaki yöneticilerden izin istenmiştir. Ölçme araçları öğretmenlerin bilgi ve görüşlerinden yararlanılarak uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere k-kare analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 ($p < 0,05$) anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı, İstanbul ilinin Zeytinburnu ilçesinde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, iki dilli olan ve olmayan 5 - 6 yaş grubu çocukların, sosyal duygusal gelişim alanları açısından karşılaştırmalı bir inceleme yapmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere, İstanbul iline bağlı Zeytinburnu ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubunda 150 çocuğun Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme -30 Ölçeği öğretmen bilgi ve görüşlerine başvurularak uygulanmıştır. Bu bölümde ilk olarak, iki dil bilen grubun sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük ile cinsiyet ve yaş faktörü arasındaki ilişki durumunu gösterir tablolar yer almaktadır. İkinci olarak, anadili Türkçe olan grubun sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük ile cinsiyet ve yaş faktörü arasındaki ilişki durumunu gösterir tablolar yer almaktadır. Son olarak, örneklemdeki çocukların ikinci bir dil bilme durumuna göre ilişki durumunu gösterir bulgular yer almaktadır.

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur. X^2 ve t tabloları yapılmıştır. Bu bölümde, sadece X^2 tabloları gösterilmiştir, ancak X^2 önemlilik sonuçları t tablo sonuçları ile aynı çıkmıştır. Böylece, araştırmacı, kendisini, yaptığı analizlerle doğrulamıştır. Ancak bu raporda X^2 tabloları ile veriler değerlendirilmiştir. T tablo sonuçları raporda yer almamaktadır.

4.1. İki Dil Bilen Grubun Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçe Dönüklük ile Cinsiyet ve Yaş Faktörü Arasında İlişki Durumunu Gösterir Bulgular

Tablo 4.1

İki Dil Bilen Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumu ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Sosyal Yetkinlik Durumu	Cinsiyet						X ² /p
	Kız		Erkek		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Zorluk Yaşayan	26	81,2	33	76,7	59	78,7	X ² =0,222 p=0,430
Zorluk Yaşamayan	6	18,8	10	23,3	16	21,3	
Toplam	32	100,0	43	100,0	75	100,0	

Sosyal Yetkinlik Durumu ile cinsiyet arasında, anlamlı ilişki bulunmamıştır (X²=0,222; p=0,430>0.05). Cinsiyeti kız olanların 26'sının (%81,2) zorluk yaşayan, 6'sının (%18,8) zorluk yaşamayan; cinsiyeti erkek olanların 33'ünün (%76,7) zorluk yaşayan, 10'unun (%23,3) zorluk yaşamayan olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2

İki Dil Bilen Çocukların Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Kızgınlık Saldırganlık Durumu	Cinsiyet						X ² /p
	Kız		Erkek		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Kızgın Ve Saldırgan Davranış Gösteren	6	18,8	9	20,9	15	20,0	X ² =0,055 p=0,527
Kızgın Ve Saldırgan Davranış Göstermeyen	26	81,2	34	79,1	60	80,0	
Toplam	32	100,0	43	100,0	75	100,0	

Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile cinsiyet arasında, anlamlı ilişki bulunmamıştır (X²=0,055; p=0,527>0.05). Cinsiyeti kız olanların 6'sının (%18,8) kızgın ve saldırgan davranış gösteren, 26'sının (%81,2) kızgın ve saldırgan davranış göstermeyen; cinsiyeti erkek olanların 9'unun (%20,9) kızgın ve saldırgan davranış gösteren, 34'ünün (%79,1) kızgın ve saldırgan davranış göstermeyen olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3

İki Dil Bilen Çocukların Anksiyete İçe Dönüklük Durumu ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Anksiyete İçe Dönüklük Durumu	Cinsiyet						X ² /p
	Kız		Erkek		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Anksiyete Ve İçedönüklük Davranışları Gösteren	13	40,6	14	32,6	27	36,0	X ² =0,518 p=0,316
Anksiyete Ve İçedönüklük Davranışları Göstermeyen	19	59,4	29	67,4	48	64,0	
Toplam	32	100,0	43	100,0	75	100,0	

Anksiyete İçe Dönüklük Durumu ile cinsiyet arasında, anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,518$; $p=0,316>0.05$). Cinsiyeti kız olanların 13'ünün (%40,6) anksiyete ve içedönüklük davranışları gösteren, 19'unun (%59,4) anksiyete ve içedönüklük davranışları göstermeyen; cinsiyeti erkek olanların 14'ünün (%32,6) anksiyete ve içedönüklük davranışları gösteren, 29'unun (%67,4) anksiyete ve içedönüklük davranışları göstermeyen olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4

İki Dil Bilen Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumu ile Yaş Arasındaki İlişki

Sosyal Yetkinlik Durumu	Yaş						X ² /p
	5		6		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Zorluk Yaşayan	15	71,4	44	81,5	59	78,7	X ² =0,911 p=0,256
Zorluk Yaşamayan	6	28,6	10	18,5	16	21,3	
Toplam	21	100,0	54	100,0	75	100,0	

Sosyal Yetkinlik Durumu ile yaş arasında, anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,911$; $p=0,256>0.05$). Yaşı 5 olanların 15'i (%71,4) zorluk yaşayan, 6'sının (%28,6) zorluk yaşamayan; yaşı 6 olanların 44'ünün (%81,5) zorluk yaşayan, 10'unun (%18,5) zorluk yaşamayan olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5

İki Dil Bilen Çocukların Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile Yaş Arasındaki İlişki

Kızgınlık Saldırganlık Durumu	Yaş						X ² /p
	5		6		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Kızgın Ve Saldırgan Davranış Gösteren	6	28,6	9	16,7	15	20,0	X ² =1,339 p=0,199
Kızgın Ve Saldırgan Davranış Göstermeyen	15	71,4	45	83,3	60	80,0	
Toplam	21	100,0	54	100,0	75	100,0	

Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile yaş arasında, anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=1,339$; $p=0,199>0.05$). Yaşı 5 olanların 6'sının (%28,6) kızgın ve saldırgan davranış gösteren, 15'i (%71,4) kızgın ve saldırgan davranış göstermeyen; yaşı 6 olanların 9'unun (%16,7) kızgın ve saldırgan davranış gösteren, 45'i (%83,3) kızgın ve saldırgan davranış göstermeyen olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6

İki Dil Bilen Çocukların Anksiyete İçer Dönüklük Durumu ile Yaş Arasındaki İlişki

Anksiyete İçe Dönüklük Durumu	Yaş						X ² /p
	5		6		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Anksiyete Ve İçedönüklük Davranışları Gösteren	10	47,6	17	31,5	27	36,0	X ² =1,709 p=0,149
Anksiyete Ve İçedönüklük Davranışları Göstermeyen	11	52,4	37	68,5	48	64,0	
Toplam	21	100,0	54	100,0	75	100,0	

Anksiyete İçer Dönüklük Durumu ile yaş arasında, anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=1,709$; $p=0,149>0.05$). Yaşı 5 olanların 10'unun (%47,6) anksiyete ve içerdönüklük davranışları gösteren, 11'i (%52,4) anksiyete ve içerdönüklük davranışları göstermeyen; yaşı 6 olanların 17'si (%31,5) anksiyete ve içerdönüklük davranışları gösteren, 37'si (%68,5) anksiyete ve içerdönüklük davranışları göstermeyen olduğu görülmektedir.

4.2. Ana Dili Türkçe Olan Grubun Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçe Dönüklük ile Cinsiyet ve Yaş Faktörü Arasında İlişki Durumunu Gösterir Bulgular

Tablo 4.7

Anadili Türkçe Olan Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumu ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Sosyal Yetkinlik Durumu	Cinsiyet						X ² /p
	Kız		Erkek		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Zorluk Yaşayan	35	92,1	35	94,6	70	93,3	X ² =0,187 p=0,513
Zorluk Yaşamayan	3	7,9	2	5,4	5	6,7	
Toplam	38	100,0	37	100,0	75	100,0	

Sosyal Yetkinlik Durumu ile cinsiyet arasında, anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,187$; $p=0,513>0.05$). Cinsiyeti kız olanların 35'i (%92,1) zorluk yaşayan, 3'ünün (%7,9) zorluk yaşamayan; cinsiyeti erkek olanların 35'i (%94,6) zorluk yaşayan, 2'si (%5,4) zorluk yaşamayan olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8

Anadili Türkçe Olan Çocukların Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Kızgınlık Saldırganlık Durumu	Cinsiyet						X ² /p
	Kız		Erkek		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Kızgın Ve Saldırgan Davranış Gösteren	4	10,5	4	10,8	8	10,7	X ² =0,002 p=0,629
Kızgın Ve Saldırgan Davranış Göstermeyen	34	89,5	33	89,2	67	89,3	
Toplam	38	100,0	37	100,0	75	100,0	

Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile cinsiyet arasında, anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,002$; $p=0,629>0.05$). Cinsiyeti kız olanların 4'ünün (%10,5) kızgın ve saldırgan davranış gösteren, 34'ünün (%89,5) kızgın ve saldırgan davranış göstermeyen; cinsiyeti erkek olanların 4'ünün (%10,8) kızgın ve saldırgan davranış gösteren, 33'ünün (%89,2) kızgın ve saldırgan davranış göstermeyen olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9

Anadili Türkçe Olan Çocukların Anksiyete İçe Dönüklük Durumu ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Anksiyete İçe Dönüklük Durumu	Cinsiyet						X ² /p
	Kız		Erkek		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Anksiyete Ve İçedönüklük Davranışları Gösteren	7	18,4	8	21,6	15	20,0	X ² =0,120 p=0,477
Anksiyete Ve İçedönüklük Davranışları Göstermeyen	31	81,6	29	78,4	60	80,0	
Toplam	38	100,0	37	100,0	75	100,0	

Anksiyete İçe Dönüklük Durumu ile cinsiyet arasında, anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,120$; $p=0,477>0.05$). Cinsiyeti kız olanların 7'si (%18,4) anksiyete ve içedönüklük davranışları gösteren, 31'i (%81,6) anksiyete ve içedönüklük davranışları göstermeyen; cinsiyeti erkek olanların 8'i (%21,6) anksiyete ve içedönüklük davranışları gösteren, 29'unun (%78,4) anksiyete ve içedönüklük davranışları göstermeyen olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10

Anadili Türkçe Olan Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumu ile Yaş Arasındaki İlişki

Sosyal Yetkinlik Durumu	Yaş						X ² /p
	5		6		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Zorluk Yaşayan	8	66,7	62	98,4	70	93,3	X ² =16,327 p=0,002
Zorluk Yaşamayan	4	33,3	1	1,6	5	6,7	
Toplam	12	100,0	63	100,0	75	100,0	

Sosyal Yetkinlik Durumu ile yaş arasında, anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=16,327$; $p=0,002<0.05$). Yaşı 5 olanların 8'i (%66,7) zorluk yaşayan, 4'ünün (%33,3) zorluk yaşamayan; yaşı 6 olanların 62'si (%98,4) zorluk yaşayan, 1'i (%1,6) zorluk yaşamayan olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11

Anadili Türkçe Olan Çocukların Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile Yaş Arasındaki İlişki

Kızgınlık Saldırganlık Durumu	Yaş						X ² /p
	5		6		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	
Kızgın Ve Saldırgan Davranış Gösteren	5	41,7	3	4,8	8	10,7	X ² =14,407 p=0,002
Kızgın Ve Saldırgan Davranış Göstermeyen	7	58,3	60	95,2	67	89,3	
Toplam	12	100,0	63	100,0	75	100,0	

Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile yaş arasında, anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=14,407$; $p=0,002<0.05$). Yaşı 5 olanların 5'i (%41,7) kızgın ve saldırgan davranış gösteren, 7'si (%58,3) kızgın ve saldırgan davranış göstermeyen; yaşı 6 olanların 3'ünün (%4,8) kızgın ve saldırgan davranış gösteren, 60'ının (%95,2) kızgın ve saldırgan davranış göstermeyen olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12

Anadili Türkçe Olan Çocukların Anksiyete İçe Dönüklük Durumu ile Yaş Arasındaki İlişki

Anksiyete İçe Dönüklük Durumu	Yaş						X ² /p
	5		6		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Anksiyete Ve İçedönüklük Davranışları Gösteren	6	50,0	9	14,3	15	20,0	X ² =8,036 p=0,011
Anksiyete Ve İçedönüklük Davranışları Göstermeyen	6	50,0	54	85,7	60	80,0	
Toplam	12	100,0	63	100,0	75	100,0	

Anksiyete İçe Dönüklük Durumu ile yaş arasında, anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=8,036$; $p=0,011<0.05$). Yaşı 5 olanların 6'sının (%50,0) anksiyete ve içedönüklük davranışları gösteren, 6'sının (%50,0) anksiyete ve içedönüklük davranışları göstermeyen; yaşı 6 olanların 9'unun (%14,3) anksiyete ve içedönüklük davranışları gösteren, 54'ünün (%85,7) anksiyete ve içedönüklük davranışları göstermeyen olduğu görülmektedir.

4.3. Örneklemdaki Çocukların İkinci Bir Dil Bilme Durumuna Göre İlişki Durumunu Gösterir Bulgular

Tablo 4.13

Sosyal Yetkinlik Durumu ile İkinci Bir Dil Bilme Durumu Arasındaki İlişki

Sosyal Yetkinlik Durumu	İkinci Bir Dil Bilme Durumu						X ² /p
	Evet		Hayır		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Zorluk Yaşayan	59	78,7	70	93,3	129	86,0	X ² =6,700 p=0,008
Zorluk Yaşamayan	16	21,3	5	6,7	21	14,0	
Toplam	75	100,0	75	100,0	150	100,0	

Sosyal Yetkinlik Durumu ile ikinci bir dil bilme durumu arasında, anlamlı ilişki bulunmuştur (X²=6,700; p=0,008<0.05). İkinci bir dil bilenlerin 59'unun (%78,7) zorluk yaşayan, 16'sının (%21,3) zorluk yaşamayan; ikinci bir dil bilmeyenlerin 70'i (%93,3) zorluk yaşayan, 5'i (%6,7) zorluk yaşamayan olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14

Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile İkinci Bir Dil Bilme Durumu Arasındaki İlişki

Kızgınlık Saldırganlık Durumu	İkinci Bir Dil Bilme Durumu						X ² /p
	Evet		Hayır		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Kızgın Ve Saldırgan Davranış Gösteren	15	20,0	8	10,7	23	15,3	X ² =2,516 p=0,087
Kızgın Ve Saldırgan Davranış Göstermeyen	60	80,0	67	89,3	127	84,7	
Toplam	75	100,0	75	100,0	150	100,0	

Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile ikinci bir dil bilme durumu arasında, anlamlı ilişki bulunmamıştır (X²=2,516; p=0,087>0.05). İkinci bir dil bilenlerin 15'i (%20,0) kızgın ve saldırgan davranış gösteren, 60'ının (%80,0) kızgın ve saldırgan davranış göstermeyen; ikinci bir dil bilmeyenlerin 8'i (%10,7) kızgın ve saldırgan davranış gösteren, 67'si (%89,3) kızgın ve saldırgan davranış göstermeyen olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15

Anksiyete İçe Dönüklük Durumu ile İkinci Bir Dil Bilme Durumu Arasındaki İlişki

Anksiyete İçe Dönüklük Durumu	İkinci Bir Dil Bilme Durumu						X ² /p
	Evet		Hayır		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Anksiyete Ve İçedönüklük Davranışları Gösteren	27	36,0	15	20,0	42	28,0	X ² =4,762 p=0,022
Anksiyete Ve İçedönüklük Davranışları Göstermeyen	48	64,0	60	80,0	108	72,0	
Toplam	75	100,0	75	100,0	150	100,0	

Anksiyete İçe Dönüklük Durumu ile ikinci bir dil bilme durumu arasında, anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=4,762$; $p=0,022<0.05$). İkinci bir dil bilenlerin 27'si (%36,0) anksiyete ve içedönüklük davranışları gösteren, 48'i (%64,0) anksiyete ve içedönüklük davranışları göstermeyen; ikinci bir dil bilmeyenlerin 15'i (%20,0) anksiyete ve içedönüklük davranışları gösteren, 60'ının (%80,0) anksiyete ve içedönüklük davranışları göstermeyen olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın temel amacı, İstanbul ilinin Zeytinburnu ilçesinde okul öncesi kurumlara devam eden, iki dil bilen ve ana dili Türkçe olan 5 - 6 yaş grubu çocukların, sosyal duygusal gelişimleri bakımından incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için yapılan çalışmalar sonucunda ulaşılan bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

5.1. Dağılım Tablolarına Yönelik Tartışma ve Yorum

Tablo 3.2’de örnekleme 5 ve 6 yaş çocukları yer almaktadır. 6 yaş çocukları ağırlıkta olmakla birlikte, iki grubun ortalamaları birbirine yakındır.

Tablo 3.3 çocukların cinsiyet açısından ortalamalarını gösteren bulgular yer almaktadır. Örnekleme de yer alan kız ve erkek sayısı, her iki grup için de birbirine yakındır.

Tablo 3.4 örnekleme deki çocukların iki dil bilme durumuna göre kardeş sayısını gösterir bulgular yer almaktadır. İkinci dil bilen grupta, kardeş sayısı tek dil bilen gruba göre daha fazladır. Tek dil bilen grupta tek kardeş durumu ağırlıkta iken, iki dil bilen grupta iki ve daha fazla kardeşe sahip olma durumu ağırlıktadır. Literatür tarandığında kardeş sayısı sosyal gelişimi etkilediği yönünde bulgular vardır. Bu konuda iki farklı görüş ortaya çıkmaktadır. Birincisi, kardeş sayısının fazlalığı çocuğun sosyal gelişimini olumlu yönde etkilediği yönündedir. İkinci görüş ise, kardeş sayısının, çocuğun sosyal gelişimini olumsuz etkilediği yönündedir. İlk olarak, Er Gazeloğlu ‘nun (2000) araştırmasında da belirttiği gibi tek çocuğa sahip aileler daha korumacı davranarak çocuğun farklı sosyal deneyimler yaşamasını engelleyebilmektedirler. Diğer taraftan, kardeş sayısının artmasıyla, çocuğun daha fazla kişiyle iletişime geçme fırsatı olacaktır. Böylece, işbirliği, yardımlaşma, paylaşma, kendini kontrol etme ve problem durumlarını çözme gibi önemli sosyal becerileri deneyimleme şansı

daha fazla olacaktır. İkinci görüş olarak, kardeş sayısının artması ile çocukların sergilediği davranış bozukluklarının arttığı yönündedir. Şehirli (2007), okul öncesi çocukların davranışlarını incelemek üzerinde yaptığı araştırmaya göre tek çocukların iki kardeş olan çocuklara göre daha uyumlu olduklarını belirtmektedir. Bunun yanında üç ve üzeri kardeşe sahip olan çocukların tek çocuklara göre daha fazla kaygı gösterdiklerini; iki kardeş olan çocukların ise tek çocuklara göre daha fazla istenmeyen davranış gösterdikleri yönündedir (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). Seven (2007) ‘Ailesel Faktörlerin Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Davranış Problemlerine Etkisi’ adındaki araştırmasındaki bulgulara göre kalabalık ailelerde büyüyen çocukların daha fazla davranış problemleri gösterdiği yönündedir.

Tablo 3.5’ de örneklemdaki çocukların anne – baba eğitim düzeyine göre dağılımlarını gösterir bulgular yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, İkinci dil bilen grubun anne eğitim düzeyi daha fazla ilkokuldan mezun olarak olduğunu görebiliriz. İkinci dil bilmeyen grupta ise anne eğitim düzeyi daha fazla lise mezunu olarak görünmektedir. Baba eğitim düzeyine bakıldığında, ikinci dil bilen grupta ağırlık ilkokul mezununda iken, tek dil bilen grupta lise mezunu ağırlıktadır. Literatür tarandığında anne – baba eğitim düzeyinin ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarını etkilediği yönünde bulgulara rastlayabiliriz. ‘5-6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi’ adındaki araştırmaya göre öğrenim yükseldikçe anne-babaların çocuklarına karşı demokratik tutumlarının arttığını, aşırı koruyuculuk ve sert/katı disiplin tutumlarının azaldığını göstermektedir. Bu doğrultuda, öğrenim düzeyinin artması ile anne – babaların çocuklarına karşı daha duyarlı olduklarını ve yeni fikirleri uygulamada daha istekli davrandıklarını söyleyebiliriz. Anne – babaların olumlu ve destekleyici tutumları çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek davranış problemlerin oluşmasını önemli yönde engelleyebilir (Özyürek ve Şahin, 2005).

Tablo 3.6 Örneklemdaki çocukların ailenin gelir durumuna göre dağılımını göstermektedir. Tablo incelendiğinde her iki grubun aile gelir durumu 1000-2000 Türk lirası

arasında ağırlık göstermektedir. 2000 ve üzeri Türk lirası için aile geliri tek dil bilen grupta daha yüksektir. Araştırmalara bakıldığında ailenin gelir durumunun çocuğun tüm gelişimini etkilediğini göstermektedir. Birçok araştırmaya göre orta ve üst sınıf ailelerin, çocuklarının sosyal faaliyetlere daha çok katıldıklarını ve liderlik rolünü daha çok üstlendiklerini göstermektedir. Yoksul ailelerin çocukları, istedikleri ortamlarda eğitim görememektedir. Çocukların problem çözme ve diğer zihin yeteneklerinin gelişimi için değişik ortamlara katılması ve deneyimler yaşamasına ihtiyaç vardır. Aileler bunun gerekliliğini bilmelerine rağmen, sırf ekonomik yetersizliklerden dolayı bunu sağlayamamaktadır. Bunun yanında, ailenin ekonomik olarak sıkıntılar içinde olması, çocuğun güven duygusunun zedelenmesine yol açtığı gibi çocuğun korku ve endişe duymasına neden olmaktadır. Aynı şekilde, araştırmalar ekonomik olarak endişe içinde olan ebeveynlerin de çocuklarına daha az pozitif tutumlar sergilediklerini göstermektedir. Sonuç olarak, ekonomik durumu iyi olan aileler çocuklarına her türlü imkânı sağlayabiliyorken, düşük gelire sahip olan aileler aynı imkânlarla sahip değiller (Eskicumalı; Şengönül, 2013).

Tablo 3.7 örneklemdeki çocukların okula devam süre ortalamalarına göre dağılımlarını göstermektedir. Her iki grubun ortalamaları bir birine yakın bulunmuştur.

5.2. İki Dilli Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumlarının, Kızgınlık Saldırganlık Durumlarının ve Anksiyete İçer Dönüklük Durumlarının Cinsiyete Göre Farklılık Bulunmakta Mıdır Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum

İki dilli çocukların sosyal yetkinlik durumu, kızgınlık saldırganlık durumu ve anksiyete içer dönüklük durumu ile cinsiyet arasında, anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,222$; $p=0,430>0.05$, $X^2=0,055$; $p=0,527>0.05$, $X^2=0,518$; $p=0,316>0.05$) (Tablo 4.1, 4.2, 4.3). Literatür taramaları bu bulguları desteklemektedir. Piller ve Pavlenko'nun makalesine göre, iki dillilik ve cinsiyet arasında hiçbir ilişki yoktur. Burada kadın ve erkek

olarak oluşmuş iki farklı grup yoktur. Kişilerin sosyal olarak başarı durumları, cinsiyetten ziyade, konuşmacının statüsüne bağlanmaktadır. Bu statüyü, konuşmacının etnik kökeni, ırkı, sosyal sınıfı gibi faktörler belirlemektedir. Bu doğrultuda oluşan gruplara, toplum belirli kalıplar yakıştırmaktadır. Örneğin, azınlık sınıfına ait çocuklar eğitimde daha az başarılılar ve okul hayatını daha erken bırakmaktadır veya işçi sınıfının çocukları daha zor öğrenmektedir gibi. Bu kalıpların nedeni, çocukların kız veya erkek olmaları değildir. Avantajlı veya dezavantajlı olan kızlar veya erkekler değildir, buradaki farkı belirli bir sosyal gruba mensup olan kızlar veya erkekler oluşturmaktadır (Piller ve Pavlenko, 2006).

Kelağa da doktora tezinde aynı bulguları vurgulamaktadır. Ona göre, dilsel beceriler konusunda cinsiyetin etkisi yoktur (Baker, 2001 s.155).

Çorbacı ve Oruç altı yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran statüsünün sosyal bilgi işleme sürecinin incelendiği araştırmalarında da çocukların akran grubuna giriş, akran tarafından kışkırtılma durumunda verdikleri tepkiler ile cinsiyet arasında ilişkinin olmadığını bulmuşlardır. Ayrıca tepkisel olmayan saldırganlık ile cinsiyet arasında bir ilişki bulunmamıştır (Çorbacı ve Oruç, 2008).

5.3. İki Dilli Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumlarının, Kızgınlık Saldırganlık Durumlarının ve Anksiyete İçe Dönüklük Durumlarının Yaş Faktörüne Göre Farklılık Göstermekte Midir Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum

İki dilli çocukların sosyal yetkinlik durumu, kızgınlık saldırganlık durumu ve anksiyete içe dönüklük durumu ile yaş arasında, anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,911$; $p=0,256>0.05$, $X^2=1,339$; $p=0,199>0.05$, $X^2=1,709$; $p=0,149>0.05$) (Tablo 4.4, 4.5, 4.6). Literatür taramaları bu bulguları desteklemektedir. Grosjean (2010) ve Meisel (2006) ın araştırmalarına göre, iki dilli çocukların dil öğrenme süreleri ve zamanlaması tek dil öğrenen

çocuklar ile aynı olmaktadır. Onlara göre, kendini ifade etme kalitesi bakımından, herhangi bir zorluk yaşanmasını gerektirecek bir sebep oluşmamaktadır; buna bağlı olarak da sosyal gelişimleri olumsuz yönde etkilenmeyecektir. Literatür taramasında 5 yaş ile 6 yaş sosyal gelişim düzeylerinin aynı kabul edildiği görülmektedir. Gülay'ın makalesinde de belirttiği gibi, 5-6 yaş çocuğun sosyal ilişkilerini geliştirmeye başladığı dönem olarak tanımlanmaktadır. Sosyal ilişkilerin geliştirilmesindeki yapı taşlarından birincisi, çocuğun konuşma becerisidir. Bu beceri ile birlikte çocuk, akranları ile konuşmaya başlar; olumlu sosyal davranışları öğrenir; uygular ve anlaşmazlıkları uzlaşmacı çözümler bulmaya çalışır (Gülay, 2009).

5.4. Ana Dili Türkçe Olan Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumlarının, Kızgınlık Saldırganlık Durumlarının ve Anksiyete İçer Dönüklük Durumlarının Cinsiyet Faktörüne Göre Farklılık Göstermekte Midir Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Ana dili Türkçe olan çocukların sosyal yetkinlik durumu, kızgınlık saldırganlık durumu ve anksiyete içer dönüklük durumu ile cinsiyet arasında, anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,187$; $p=0,513>0.05$, $X^2=0,002$; $p=0,629>0.05$, $X^2=0,120$; $p=0,477>0.05$) (Tablo 4.7, 4.8, 4.9). Literatür taramalarında, cinsiyet ve sosyal gelişim arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda kaynak vardır. Gülay'a göre çocuklar üç yaşlarından itibaren kendi hemcinsleri ile oyun grupları kurma eğilimleri göstermektedir; ancak, sosyal gelişim açısından kızlar ve erkekler grubunu ayrı ayrı inceleyen bir kaynak bulunamamıştır.

Sosyal Gelişim Dergisinde yayınlanan araştırmada, anaokulu çağındaki çocuklar için ilişki içerisinde saldırgan davranışlar incelenmiştir. Bir grup anaokulu çocuğu, kız ve erkek olarak, öğretmenleri ve araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Dil gelişiminde problemleri olan kız veya erkek çocukların, ilişki içerisinde daha saldırgan hareketler sergilediği görülmüştür (www.bloomtherapy.com).

5.5. Ana Dili Türkçe Olan Çocukların Sosyal Yetkinlik Durumlarının, Kızgınlık Saldırganlık Durumlarının ve Anksiyete İçer Dönüklük Durumlarının Yaş Faktörüne Göre Farklılık Göstermekte Midir Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Ana dili Türkçe olan çocukların sosyal yetkinlik durumu, kızgınlık saldırganlık durumu ve anksiyete içer dönüklük durumu ile yaş arasında, anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($X^2=16,327$; $p=0,002<0.05$, $X^2=14,407$; $p=0,002<0.05$, $X^2=8,036$; $p=0,011<0.05$) (Tablo 4.10, 4.11, 4.12).

Tablo 4.10 incelendiğinde, 5 ve 6 yaş gruplarının her ikisi de sosyal yetkinlik durumunda zorluk yaşayan grubun yüzdeleri, zorluk yaşamayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir; ancak, 6 yaş çocuğunun neredeyse tamamı, sosyal yetkinlik açısından zorluk yaşamaktayken, bu oran, 5 yaş çocuğunda bu kadar çarpıcı değildir. Literatürde 5 ve 6 yaş grupları, sosyal gelişim açısından birbirine yakın gelişim aşamaları olduklarını ve aynı gelişim basamakları olarak ele alınmalarına rağmen tamamen aynı olmadıklarını düşünmeliyiz. 5 yaş çocuğu bu aşamada, arkadaşları ile uyumlu olmaya çalışma, kendinden küçükleri ve akranları ile uyumlu olma ve kurallara göre hareket etme gibi, sosyal uyumun ilk aşamalarını göstermektedir (Gülay ve Akman, 2009). 6 yaş çocuğu ise bu aşamaları geçerek zamanla “düşünerek hareket etme” davranışları görülür (Can, 1995). Bu yaşta çocuk, toplum ve toplum kurallarının farkına varır. Uzmanlar bu yaşa “Uygarlığı tanıma yaşı” derler (Binbaşoğlu, 1975). Altı yaş döneminde çocukta, yeniden dengesiz ve kararsız bir tutum ve davranış görülür. Çocuk bir kez daha 2,5 yaşında yaşamış olduğu karar verme güçlüklerine uğrar; yine bir şeyin olumlu ve olumsuz iki yüzü arasında kararsızlık ile gelip gider (Yavuzer, 2005). Böylece neredeyse, 6 yaş grubunun tamamı sosyal yetkinlik konusunda zorluklar yaşamasının sebebini bu bulgulara bağlayabiliriz.

Tablo 4.11 incelendiğinde, 5 ve 6 yaş çocuklarının her ikisi de kızgınlık saldırganlık göstermeyen grubun; kızgınlık, saldırganlık gösteren grubun yüzdelerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatür tarandığında, 5 ve 6 yaş çocuklarının sosyal gelişim açısından, benzer gelişim evreleri olduğunu görmekteyiz. Ancak, gelişimin tüm alanları gibi sosyal gelişim de belirli öğelerden etkilendiğini ve zaman içerisinde aşama aşama geliştiğini unutmamalıyız. Çocuğun sosyal gelişimini etkileyen en önemli unsurlarından bir tanesi, konuşma becerisidir. Konuşma sosyal ilişkileri geliştirdiği gibi, işbirliği, nezaket ve yardımseverliği öğretir. Bunlara, olumlu sosyal davranışlar denilmektedir. Zamanla çocuk, artan dil becerileri ile anlaşmazlıklar karşısında uzlaşmacı çözümler bulmayı öğrenmektedir. Zamanla sosyal kabul adına ilişkilerin devamını sağlayacak arkadaşları ile uyumu ve yakınlığı da beraberinde getirecek yeni iletişim beceriler kazanılacaktır; böylece, kızgınlık ve saldırganlık gibi olumsuz sosyal davranışlar azalacaktır (Akt. Gülay; Ladd, Kochenderfer-Ladd, ve Coleman, 1996).

Tablo 4.12 incelendiğinde, 5 yaş çocukların anksiyete-içe dönüklük davranışları gösteren ve gösteremeyen grupların oranlarının eşit olduğunu; 6 yaş çocukların ise anksiyete-içe dönüklük davranışları göstermeyenlerin yüzdeleri, anksiyete içe dönüklük davranışı gösterenlerin yüzdelерinden yüksek olduğu gözlenmektedir. Literatür tarandığında, her gelişimde olduğu gibi sosyal gelişimde de belirli kritik dönemlerin olduğunu görmekteyiz. Kritik dönemlerin başlangıcında, öğrenmenin gerçekleşmesinden önce çocuk, belirli bir huzursuzluk yaşamaktadır. Bu huzursuzluğu gidermek adına harekete geçer. Harekete geçtiğinde değişik durumları inceler ve kendine göre uyarlayarak içselleştirir. Böylece, öğrenme gerçekleşmiş olur. 5 yaş sosyal gelişimde olumlu davranışları öğrenme, olumsuz duyguların uygun biçimde ifade edilmesi gibi kabul gören davranışları öğrenme sürecin başlangıcı olarak kabul edilir (Gülay, 2009). 6 yaşta ise, “düşünerek hareket etme” davranışları görülür (Can, 1995). Bu yaşta çocuk, toplum ve toplum kurallarının farkına varır.

Uzmanlar bu yaşı, “Uygarlığı tanıma yaşı” derler (Binbaşıoğlu, 1975). Altı yaş döneminde çocukta, yeniden dengesiz ve kararsız bir tutum ve davranış içine görülür. Çocuk bir kez daha 2,5 yaşında yaşamış olduğu karar verme güçlüklerine uğrar; yine bir şeyin olumlu ve olumsuz iki yüzü arasında kararsızlık ile gelip gider (Yavuzer, 2005). Bütün bu gel gitlerin ve çalkantılı dönemin sonucunda ise, öğrenme gerçekleşir, ancak verilerden de anlaşılacağı gibi bu sürecin tamamen doğal olmasından dolayı çocuk hiçbir zarar görmez.

5.6. Sosyal Yetkinlik Durumu Açısından Ana Dili Türkçe Olan ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimleri Açısından Fark Bulunmakta Mıdır Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Sosyal Yetkinlik Durumu ile ikinci bir dil bilme durumu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Tablo 4.13) ($X^2=6,700$; $p=0,008<0.05$). Her iki grupta da zorluk yaşayanların oranları, zorluk yaşamayanlara göre yüksek bulunmuştur. Ancak zorluk yaşamayan yüzdelere bakıldığında, iki dil bilen grubun yüzdeleri, ikinci dil bilmeyenlere göre yaklaşık üç katına yüksektir (iki dil bilenler %21,3; ikinci bir dil bilmeyenler %6,7). Bulgulara bakıldığında sosyal yetkinlik bakımından ikinci dil bilen çocuklar tek dil bilen çocuklara göre daha iyi olduklarını söyleyebiliriz. Bu alanda yapılan araştırmalara göre, iki farklı görüş ortaya çıkmıştır: Birincisi, iki dilli çocukların kendilerini anlatabilme becerileri konusunda, tek dilli olan çocuklara göre daha geride olduklarını ortaya koymuştur. İkinci görüş ise, ikinci dili öğrenmenin ve kullanmanın, kendini anlatabilme becerisi üzerinde olumsuz bir etkisi olmadığı yönündedir. Sosyal Yetkinlik Durumu açısından zorluk yaşamayanların ikinci dil bilen grupta olmasının sebebi kalabalık kardeş sayısı da olabilmektedir.

‘Çocuklarda sosyal duygusal alanın dil gelişimi üzerindeki etkisi’ adındaki araştırmaya göre, “Dil gelişiminde problemi olan çocuklar, sevdikleri ve sevmedikleri konulardan bahsederken zorluk yaşamaktadırlar. Bu da sosyal olarak geri çekilmelerine ve izole bir hayat tercih etmelerine neden olabilmektedir” der (www.bloomtherapy.com).

Genesee' e göre tek dilli ve çift dilli çocuklarda, dil gelişimi konusunda birbirinden farklı oldukları vurgulanmaktadır. İki dilli çocukların dil edinim yollarının daha karmaşık olduğunu ve bunun da öğrenme aşamasında geçici dil kusurlarına veya gecikmelere neden olduğu belirtilmektedir. Örneğin, iki dili aynı anda öğrenen 15 aylık çocuklarda, her iki dilde söylem olarak aynı olan bir kelimeyi öğrenmeleri ve ayırt edebilmeleri 2-3 aylarını alabilmektedir. Bu kelimeyi öğrenmek, tek dilli olan çocuklarda daha az zaman almaktadır. Başlangıçta iki dili aynı zamanda öğrenmek her ne kadar kısa süreli karışıklıklara yol açabiliyorsa da, yetişkinlik döneminde, dil gelişimi ve kullanımı konusunda herhangi bir gerilik söz konusu olmamaktadır (Genesee, 2007).

Meisel ise erken yaşlarda ikinci dil edinimi, çocuğun dilden dile geçişlerinde ve kullanımında herhangi bir zorluk yaşamadığını vurgulamaktadır. Çocuk, her iki dilin gramer sistemini çok iyi ayırt edebildiğini ve fazla gayret sarf etmeden geçişler yapabildiğini söylemektedir. Meisel dil öğrenim aşamalarının, tek dilli çocukların dil edinim aşamalarıyla aynı olduğunu ve dil edinim hızının da aynı seviyelerde olduğunu belirtmektedir. Dil edinimi, her iki çocuk grubunda da aynı olduğuna göre, dil edinim kalitesi ve kullanımda da değişiklik olmadığı sonucuna varmaktadır (Meisel, 2001).

Üçüncü bir görüş olarak da, ikinci bir dil edinmenin sosyal gelişim açısından pozitif yönlerinin olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırmalara göre, iki dilli çocukların, problem oluşturan durumlarda daha esnek ve yaratıcı düşünebildiklerini ve problem çözme becerilerinin daha gelişmiş olduğunu söylemektedirler (Al-Amri, 2013).

Literatür tarandığında kalabalık kardeş sayısının sosyal gelişim üzerinde pozitif etkisi olduğunu görebiliriz. Er Gazeloğlu 'nun (2000) araştırmasında da belirttiği gibi tek çocuğa sahip aileler daha korumacı davranarak çocuğun farklı sosyal deneyimler yaşamasını engelleyebilmektedirler. Diğer taraftan, kardeş sayısının artmasıyla, çocuğun daha fazla kişiyle iletişime geçme fırsatı olacaktır. Böylece, işbirliği, yardımlaşma, paylaşma, kendini

kontrol etme ve problem durumlarını çözme gibi önemli sosyal becerileri deneyimlime şansı daha fazla olacaktır. Bu durumda, okul gibi kalabalık ortamlara dahil olmadan önce, çocuk belirli sosyal becerilere vakıf olduğu için daha kolay uyum sağlayacaktır. Aile ile okul arasındaki geçiş ve uyum süreci daha yumuşak olan çocuk daha kolay adapte olacak ve diğer çocukların yaşadığı bocalama ve stresi yaşamayacaktır.

5.7. Kızgınlık – Saldırganlık Durumu Açısından Ana Dili Türkçe Olan ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimleri Açısından Fark Bulunmakta mıdır Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Kızgınlık saldırganlık durumu ile ikinci bir dil bilme durumu arasında, anlamlı ilişki bulunmamıştır (Tablo 4.14) ($X^2=2,516$; $p=0,087>0.05$). İkinci dil bilen grubun puanları ile tek dil bilen çocukların puanları birbirine yakındır ve her iki grupta da kızgınlık, saldırganlık göstermeyen grubun puanları; kızgınlık, saldırganlık gösteren grubun puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu bulguları, daha önceden yapılan araştırmaların bulgularını desteklemektedir. Bu araştırmalara göre, iki dillilik kişilik gelişimini etkilemediği görüşündedir. McLaughlin' a göre iki dilli çocukların gösterdikleri sosyal duygusal çatışmaların sebebi, iki dili birden öğrenmelerinden dolayı değil, bulundukları toplumun onlara karşı olan negatif tutumlarından kaynaklandığı yönündedir. İki kültürün getirdiği iki yönlü hayat, bulundukları kültürün onlara bakış açısı, okulda arkadaşlarının ve öğretmenlerinin tutumları iki dilli çocukların etraflarıyla çatışma içinde olmasını ve aşağılık duygusunu geliştirmelerine neden olduğu görülmüştür (Akt. Al-Amri, 2013).

Peal ve Lambert'in, on yaşındaki iki dilli çocukların üzerinde yaptıkları araştırmaya göre, iki dilli çocuklar IQ testlerinde tek dilli çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıklarını tespit etmiştir. Bunun sonucunda, iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre daha yaratıcı, daha esnek düşünebildiklerini ve çok yönlü düşünebildiklerini belirtmektedirler (Akt. Grosjean, 2010). Aynı yıllarda Swain ve Cummins'in araştırmasının sonucunda da, iki dilli

çocukların cümle analizinde, durum analizi ve çözüm yolları bulmada, tek dilli çocuklara göre daha iyi oldukları bulunmuştur. Bunun yanında, araştırmaya göre, iki dilli bireylerin sosyal duyarlılığı daha iyi olduğunu, ayrıca bilişsel süreçlerde daha esnek geri dönütler verebildiklerini ve çok yönlü düşünme konusunda tek dilli bireylere göre daha iyi olduğu bulunmuştur (Akt. Grosjean, 2010).

Bialystok'un araştırmalarında da iki dilli çocukların değişik sorular karşısında ve yeni durumlarda, tek dilli çocuklara göre daha gelişmiş bir iç kontrol mekanizmasına sahip olduklarını belirtmektedir (Akt. Grosjean, 2010).

Yaş faktörü açısından da düşünüldüğünde; literatürde, (zamanla çocuk, artan dil becerileri ile anlaşmazlıklar karşısında uzlaşmacı çözümler bulmayı öğrenmektedir) bilgileri yer almaktadır. Çocuk, sosyal kabul adına zaman içerisinde ilişkilerin devamını sağlayabilmek için ve arkadaşları ile gerekli uyumu ve yakınlığı yakalayabilmek için, yeni iletişim beceriler kazanması gerekmektedir. Bunun sonucunda kırgınlık ve saldırganlık gibi olumsuz sosyal davranışları azalacaktır (Akt. Gülay; Ladd, Kochenderfer-Ladd, ve Coleman, 1996).

5.8. Anksiyete – İçe Dönüklük Durumu Açısından Ana Dili Türkçe Olan ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimleri Açısından Fark Bulunmakta mıdır Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Anksiyete İçe Dönüklük Durumu ile ikinci bir dil bilme durumu arasında, anlamlı ilişki bulunmuştur (Tablo 4.15) ($X^2=4,762$; $p=0,022<0.05$). İkinci dil bilen çocuklar, Anksiyete içe dönüklük davranışları gösterme puanları, tek dil bilen çocukların puanlarına göre yüksektir (ikinci dil bilen %36,0, tek dil bilen %20,0). Literatür tarandığında iki dillilik olgusunun sosyalleşmede önemli etkilere neden olduğu bulunmuştur. Küçük yaşlarda bile çift dilli ve çift kültürlü çocuklar, ikinci dilden başka bir dille konuşmanın onları yaşadıkları

toplumdaki bireylerden ayıran bir yönlerinin olduğunun farkına varırlar. Yalnızca aile içerisinde konuştukları anadilleri ile sosyal çevrelerindeki bireylerin, televizyonun, okul ve ebeveynlerin çalışma ortamlarındaki bireylerin hepsi ikinci dille konuşmaktadır. Bu durum, iki dilli çocuklarda, bazı bocalamalara neden olabilir. İki kültür arasında cinsiyet rolleri, disiplin anlayışı, kendine güven gibi değerlerin farklılığı, aile ve okulda verilen değerlerin çatışmasına yol açabilir (Akt. Temel ve Yazıcı; Bott ve diğerleri, 1990:37-42). İki kültür arasında bir bütünlük içinde olmayan çocuklarda, kişilik ve uyum sorunları yaşanabilir. Bu durum, çok kültürlü ortamda yetişen çocukların diğer kültürden gelen çocuklarla iletişim kurmalarına engel teşkil edebilir; bu da sağlıklı bir sosyal gelişimi engelleyerek, çocuğun tüm yaşamını derinden etkileyecektir. (Temel ve Yazıcı, 1999). McLaughlin' a göre iki dilli çocukların gösterdikleri sosyal duygusal çatışmaların sebebi, iki dili birden öğrenmelerinden dolayı değil; bulundukları toplumun onlara karşı olan negatif tutumlarından kaynaklandığı yönündedir. İki kültürün getirdiği iki yönlü hayat, bulundukları kültürün onlara bakış açısı, okulda arkadaşlarının ve öğretmenlerinin tutumları iki dilli çocukların etraflarıyla çatışma içinde olmasını ve aşağılık duygusunu geliştirmelerine neden olduğu görülmüştür (Akt. Al-Amri, 2013).

Anaokuluna devam eden çift dilli ve tek dilli çocukların kelime bilgisini ölçen bir araştırmaya göre; tek dilli çocukların bir dilde bildikleri kelime sayısı, çift dilli çocukların o dilde bildikleri kelime sayısından daha fazla olduğunu göstermiştir. Çift dilli çocukların sınırlı kelime haznesi, elbette ki onların duygu ve düşüncelerini ifade etme becerilerini sınırlandıracaktır Bu daha sınırlı sosyal ilişki kurmalarına neden olacaktır (Genesee, 2007).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırma sorularına paralel olarak sunulmuş; daha sonra ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya yönelik hem de benzer konularda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6.1. Sonuçlar

Bu başlık altında ilk olarak, iki dil bilen çocuk grubunun sosyal yetkinlik, kızgınlık, saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük ile cinsiyet ve yaş faktörleri arasındaki ilişki durumun sonuçları yer almaktadır. İkinci olarak, anadili Türkçe olan çocuk grubunun sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük ile cinsiyet ve yaş faktörleri arasındaki ilişki durumun sonuçları yer almaktadır. Son olarak örneklemdaki çocukların ikinci bir dil bilme durumuna göre sosyal gelişimleri ile ilgili karşılaştırmalı sonuçlar yer almaktadır.

6.1.1. İki Dilli Çocukların Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçe Dönüklük Durumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

İki dilli çocukların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldıklarında sosyal yetkinlik, kızgınlık saldırganlık ve anksiyete içe dönüklük durumları açısından anlamlı farklar bulunmamıştır.

6.1.2. İki Dilli Çocukların Sosyal Yetkinlik , Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçe Dönüklük Durumlarının Yaş Faktörüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

İki dilli çocukların yaş değişkenine göre karşılaştırıldıklarında sosyal yetkinlik, kızgınlık saldırganlık ve anksiyete içe dönüklük durumları açısından anlamlı farklar bulunmamıştır.

6.1.3. Anadili Türkçe Olan Çocukların Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçe Dönüklük Durumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Anadili Türkçe olan çocukların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldıklarında sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete içe dönüklük durumları açısından anlamlı farklar bulunmamıştır.

6.1.4. Anadili Türkçe Olan Çocukların Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçe Dönüklük Durumlarının Yaş Faktörüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Anadili Türkçe olan çocukların yaş değişkenine göre karşılaştırıldıklarında sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete içe dönüklük durumları açısından anlamlı farklar bulunmuştur.

6.1.5. Sosyal Yetkinlik Durumu Açısından Anadili Türkçe Olan ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın örneklemini oluşturan 150 öğrenciden elde edilen bulgulara göre, ana dili Türkçe olan ve iki dille büyüyen çocukların sosyal yetkinlik durumu açısından zorluk yaşayan grubun puanları zorluk yaşamayanlara göre yüksektir. İkinci dil bilme değişkenine göre grup ortalamaları açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Ancak sosyal yetkinlik durumu açısından zorluk yaşamayan iki dilli çocukların puanları ana dili Türkçe olan çocukların puanlarından yaklaşık olarak üç katı kadar fazla bulunmuştur.

6.1.6. Kızgınlık Saldırganlık Durumu Açısından Anadili Türkçe Olan ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ana dili Türkçe olan ve iki dille büyüyen çocukların kızgınlık, saldırganlık durumu açısından kızgınlık saldırganlık göstermeyen grubun puanları kızgınlık saldırganlık gösteren grubun puanlarına göre yüksektir. İkinci bir dil bilme değişkenine göre iki grup arasında toplam puan açısından fark bulunmamıştır. Ancak kızgınlık saldırganlık davranışı gösteren iki dilli çocukların puanları anadili Türkçe olan çocukların puanlarından iki katına yüksek bulunmuştur.

6.1.7. Anksiyete İçer Dönüklük Durumu Açısından Anadili Türkçe Olan ve İki Dille Büyüyen Çocukların Sosyal Gelişimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ana dili Türkçe olan ve iki dille büyüyen çocukların anksiyete ve içedönüklük davranışları göstermeyen grubun puanları anksiyete ve içedönüklük davranışları gösteren grubun puanlarından daha yüksek bulunmuştur. İkinci dil bilme değişkenine göre grup ortalamaları açısından anlamlı farklar bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak özetlenecek olursa, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme – 30 Ölçeğinden (SYDD – 30) alınan puanların Sosyal gelişimi anlamlı bir şekilde yordadığı söylenebilir. Dil gelişiminin Sosyal gelişim ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda, uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Sosyal Yetkinlik Durumu ile ikinci bir dil bilme durumu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ana dili Türkçe olan ve iki dille büyüyen çocukların sosyal yetkinlik durumu açısından zorluk yaşayan grubun puanları, zorluk yaşamayanlara göre yüksektir. İkinci dil bilme değişkenine göre, grup ortalamaları açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Ancak, sosyal yetkinlik durumu açısından zorluk yaşamayan iki dilli çocukların puanları, ana dili Türkçe olan çocukların puanlarından yaklaşık olarak üç katı kadar fazla bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, yeni durumlara alışma ve adaptasyon konusunda, iki dil bilen çocukların daha çabuk uyum sağladıklarını söyleyebiliriz. Bunun için, aileden sonra ilk sosyal çevrelerine girerken çocuklar için daha etkili olanakların düşünülmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Çocuğun aileden sonraki büyük sosyal çevresi, genelde okul olmaktadır. Aile ile okul arasında geçişin yumuşatılması açısından Milli Eğitim Bakanlığı'nın değişik uygulama programları geliştirmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, çocukların kendilerini okula daha yakın hissetmelerini kolaylaştırmak için, çocukların okul öncesi çağına gelmeden önce, okulun düzenlediği alternatif programlara katılmaları sağlanabilir.

2. Kızgınlık Saldırganlık Durumu ile ikinci bir dil bilme durumu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ancak, kızgınlık-saldırganlık davranışı gösteren iki dilli çocukların puanları, anadili Türkçe olan çocukların puanlarından iki katına yüksek bulunmuştur. Bu doğrultuda,

iki dil bilen çocukların kendini ifade etme ve anlama konusunda sıkıntılar yaşadıklarını söyleyebiliriz. Bu doğrultuda, çocukların hem kendi anadillerinde hem de yeni öğrendikleri resmi dilde eğitim almaları sağlanabilir.

3. Anksiyete İçer Dönüklük Durumu ile ikinci bir dil bilme durumu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. İki dil bilen çocukların anksiyete içer dönüklük durumu, ana dil Türkçe olanlara göre daha yüksektir. İki dil bilen çocukların farklı kültürden gelmiş olmaları, farklı bir dil bilmelerinden dolayı telaffuzlarının farklı olması veya eğitim dilinde sınırlı kelime bilgileri sınıftaki diğer çocuklardan farklı oldukları algısını geliştirmelerine neden olabilir. Bu doğrultuda alınacak önlemlerde, veliler ve okul rehberlik servisleriyle yapılacak işbirliği artırılabilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma İstanbul ilinin Zeytinburnu ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin farklı illerinde, çocukların ikinci dil bilme durumlarına göre sosyal gelişimlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Böylece, iki dilli çocukların yaşadıkları zorluklar tespit edilerek, bu yönde önleyici çalışmalar yapılabilir.

2. Bu çalışmada, ana dili Türkçe olan ve iki dilli çocuklar arasında Sosyal Yetkinlik ve Anksiyete İçer Dönüklük Durumu Açısından anlamlı farklar bulunmuştur; ancak, nedenler incelenmemiştir. Başka çalışmalarda, sadece iki dilli çocuklar üzerinde odaklanarak, daha derinlemesine ve neden – sonuç ilişkilerinin irdelenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

3. Bu araştırma 5-6 yaş, okul öncesi eğitime devam eden çocuklar üzerinde yapılmıştır. Benzer araştırmalara diğer kademelerde de yapılarak, bu değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik genel geçer bulgulara ulaşması amaçlanabilir.

4. Bu araştırma 5-6 yaş, okul öncesi eğitime devam eden çocuklar üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmaya dahil olan çocukların ilerideki gelişmeleri takip edilerek, zaman içerisinde ikinci dil bilme durumunun çocuğun sosyal gelişimini nasıl etkilediği ile ilgili sonuçlar elde edilebilir.

5. Bu araştırma, Zeytinburnu ilçesinde bulunan okul öncesi kurumlarına devam eden öğrencilerden veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Bu ilçede yoğun olarak kullanılan dil etkeni kontrol edilmemiştir. Bu bağlamda, başka araştırmalarda, bölgede yoğun olarak kullanılan dil etkeni odak noktası olarak alınırsa, daha derinlemesine sonuçlar elde edilebilir.

6. Bu araştırma 5-6 yaş, okul öncesi eğitime devam eden çocuklar üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmaya dahil olan çocukların kardeş sayısı dikkate alınarak, bu sayının çocuğun sosyal gelişimini nasıl etkilediği ile ilgili sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKLAR

1. Alaca, F. (2011). İki Dilli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Okul Yaşam Kalitesi Algısı ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi. Çukurova Üniversitesi: Yüksek Lisans Tezi.
2. Apple, R. and Muysken, p. (1987). Language Contact and Bilingualism. Edward Arnold, London.
3. Al- Amri, M. (2013). Effects of Bilingualism on Personality, Cognitive and Educational Developments: A Historical Perspective. WEI International Academic Confrance Proceedings. Turkey.
4. Aksan, D. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri. Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, 31(285).
5. Bakırlı, Ö. (2008). İkidillikte Beyin ve Zeka. Dil Dergisi, Sayı140.
6. Baker, C., (1993). Foundation of Bilingual Education Bilingualism. New York. Multilingual Matters Ltd.
7. Başal, H.A. (2004). *Gelişim ve psikoloji: Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?* (2.bs).İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
8. Bayhan, S.P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
9. Bilgin, N. H. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
10. Binbaşıoğlu, C. (1975). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
11. Brisk, M. (2000). Literacyand Bilingualism: A Handbookfor All Teachers. LEA Publishers. London.
12. Bott, P., Merkens H. And Schmind, F. (1990). Turkiye Yügendliche und Aussiedler Kinder in Family und Schule. The Aretsche und Emprische Beiträpeder Padoggischen Farshung. Hohengelingen. Schneider Verlag.

13. Brisk, M. (2006). Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling. LEA Publishers. London.
14. Bialystok, E. (1991). Language Processing in Bilingual Children. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
15. Corapci, F., Aksan, N., Arslan, D., & Yagmurlu, B. (2010). The psychometric evaluation of the social competence and behavior evaluation scale with Turkish preschoolers. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17, 3-14.
16. Çağdaş, A. (2000). Okul öncesi eğitimde sosyal gelişimi ölçmede gözlem formları. *Selçuk Üniversitesi Anaokulu /Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. (s.31–44), İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
17. Dağbakan D., Dağbakan F. (2006). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları.
18. ESKİCUMALI, A. *Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri İle Çocukların Problem Çözme Yetenekleri Arasındaki İlişki*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 165-189.
19. Hamers, J. (2004). A Sociocognitive Model Of Bilingual Development. *Journal of Language and Social Psychology*. Vol. 23(1), p. 70-98.
20. Hartmann, H. (2004). Ben Psikolojisi ve Uyum Sorunu (B.Büyükkal Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
21. Chan, E. and Fierro-Cobas. V. (2001). *Language Development İn Bilingual Children: A Primer for Pediatricians*. Contemporary Pediatrics, July 2001, 79-98.
22. Genesee, F. (2007). Rising Children Bilingually. McGill University, Multilingual Living Magazine.
23. Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Yayınevi.

24. Gökçe, F. (2013). *5-6 yaş Çocukların Sosyal – Duygusal Uyumları İle Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
25. Grosjean, F. (2010). Bilingual Life and Reality: *Attitudes and Feelings about Bilingualism*, 9, 97-106.
26. Kaplan, M. (2002). *Kültür ve Dil*, Dergah Yayınları, Mayıs.
27. Nigar İ., Bilgin A. (2007). *İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Darcığı Gelişimi*. Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
28. İlhan, N. (2001). *Çocukların Dil Edinimi, Gelişimi ve Dile Katkıları*. Fırat Üniversitesi, Urfa.
29. İlyasoğlu, N. (2007). *Effect of Bilingualism on Inhibitory Control and Theory of Mind Development*. Boğaziçi Üniversitesi: Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
30. Kandır, A. (2004). *Çocuğum büyüyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
31. Kelağa, A. (2005). *Yunanistan’da İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
32. Meisel, J. (2001). *The Bilingual Child*. Hamburg University: Department of Romance Languages and Research Center on Multilingualism.
33. Meisel, J. (2004). *The Handbook of Bilingualism: The Bilingual Child*. Blackwell Publishing.
34. Mussen, P. N, Conger, J.J. and Kagan, J. (1990). *Child Development and Personality*. Sevenfedit. London Harper Collins Publishers.
35. Milli Eğitim Bakanlığı MEGEP .(2007). *Dil Gelişimi*. Ankara.

36. Navaro, L. (1989). *Aşırı koruyuculuğun çocuk eğitime etkileri*. 6. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 123.
37. La Freniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and Behavior Evaluation in Children Ages 3 to 6 Years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8, 369-377.
38. Landers, C. (1999). *Erken çocukluk gelişiminde bakım yönlendiriciler için Rehber:Okula hazırlık altıncı ve yedinci yıllar*. (Çev. E. Düzen), Ankara: MEB ve Unicef Türkiye Temsilciliği.
39. Oktay, A. (2000). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları.
40. Özbey, S. ve Alisinanoğlu F. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Volume 2/6, 493-517.
41. Özyürek, A. ve Şahin, F. (2005). *5-6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 2, 19-34.
42. Sarı, M. (2007). Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
43. Saunders, G. (1988). *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Multilingual Matteredes Ltd., Philadelphia.
44. Seven, S. (2007). *Ailesel Faktörlerin Altı Çocuklarının Sosyal Davranış Problemlerine Etkisi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51, 477-499.
45. Şengönül, T. (2013). *Sosyal Sınıfın Boyutları Olarak Gelirin, Eğitimin ve Mesleğin Ailelerdeki Sosyalleştirme-Eğitim Süreçlerine Etkisi*. Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt 38, Sayı 167.

46. Pegem Yayınları (2012). Gelişim Psikolojisi. Pegem yayınları, Ankara.
47. Pruden, M., Pasek, K., and Golinkoff, R. (2003). The Social Dimension in Language Development: A Rich History and a New Frontier. Temple University, Weis Hall.
48. Vardar, B. (1998). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, ABC Kitabevi, İstanbul.
49. Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
50. Yavuzer, H. (2005). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
51. Yazıcı, Z., Temel, F. (1999). İki Dilli ve Çok Kültürlü Ortamlarda Yetişen Çocuklar İçin Anadilinin Gerekliliği. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
52. Yılmaz, M. (2014). *İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu*. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Sayı 9/3, 1641-1651.
53. Yılmaz, Ş. (2012). Gelişim Psikolojisi, Pegem Akademi Yay. Ankara, s. 159-163.
54. www.bloomtherapy.com.
55. www.firstwords.ca .
56. <http://www.dbe.com.tr/Default.aspx?SectionID=442>.
57. <http://istanbul.gov.tr/default.aspx?pid=241>

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Fermin SEÇER

Doğum Tarihi : 13/08/1979 Varna/ Bulgaristan

E- posta: ferminsecer13@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

- 2000 – 2006** :Lisans, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, İstanbul.
- 1994 – 1997** : Lise, Zeytinburnu Kız Meslek Lisesi, Zeytinburnu/İstanbul.
- 1992 – 1994** : Ortaokul, Abdülhak Hamit Ortaokulu, Zeytinburnu/İstanbul.
- 1986– 1992** : İlkokul, Aleko Konstantinov, Varna/ BULGARİSTAN.

İŞ DENEYİMİ

- 2005 – 2006** : Nuripaşa İlkokulu, Zeytinburnu/İstanbul.
- 2007 – 2009** : Keşan Kız Meslek Lisesi, Keşan/Edirne.
- 2009 – 2012** : Rasim Ergene İlkokulu, Keşan/Edirne.
- 2012 – Görevde** : İstanbul Kantinciler Esnaf Odası Anaokulu, Zeytinburnu/İstanbul.