

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İKİ DİLLİ OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN VE İKİ DİLLİ TİPİK
GELİŞEN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN DİL EDİNİMİYLE İLGİLİ
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

SEDAT IRMAK

GAZİANTEP-2022

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İKİ DİLLİ OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN VE İKİ DİLLİ TİPİK
GELİŞEN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN DİL EDİNİMİYLE İLGİLİ
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

SEDAT IRMAK

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. FUNDA ACARLAR

GAZİANTEP-2022



LİSANSÜSTÜ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE YÜKSEK LİSANS KABUL VE ONAY FORMU

Özel Eğitim Anabilim Anabilim Dalı Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sedat Irmak tarafından hazırlanan “**İki Dilli Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve İki Dilli Tipik Gelişen Çocukların Ebeveynlerinin Dil Edinimiyle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi**” başlıklı tez 27/ 06 /2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı

İmzası:

Kurumu/Üniversitesi

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Funda Acarlar

Jüri Başkanı

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Tevhide Kargın

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Birkan Güldenoğlu

Ankara Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

.....
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**İki Dilli Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve İki Dilli Tipik Gelişen Çocukların Ebeveynlerinin Dil Edinimiyle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi**” başlıklı çalışmanın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.
27/06/2022

Sedat IRMAK

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, OSB tanılı çocuğu olan ve Tipik gelişen çocuğu olan iki dilli ebeveynlerin, iki dil edinimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesidir.

Tez sürecinin her aşamasında bana sabırla rehberlik ve danışmanlık yapan, engin bilgi ve birikimiyle bana yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Funda ACARLAR'a,

Yüksek lisans eğitimi boyunca bende bilimsel bakış açısının oluşmasında büyük bir rolü olan sunan değerli hocalarımdan Sayın Prof. Dr. Tevhide KARGIN 'a, katkı ve desteklerinden dolayı Sayın Dr. Merih TOKER' e, Doç. Dr. H. Nilay KAYHAN 'a, ayrıca beni OSB tanılı çocukların büyülü dünyasına yöneltten Prof. Dr. İbrahim Halil Diken ve Doç.Dr. Alev GİRLİ hocama,

Veri analizi sürecinde bana büyük destekleri olan Dicle Üniversitesi Okul Öncesi Bölüm Başkanı Sayın Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM'e, değerli akademisyen arkadaşım Dr. A.Selam ERTEKİN'e, Mardin Artuklu Üniversitesi Bilişim Teknolojileri Bölümünden Dr. Öğr. Gör. Halit IRMAK'a

Tez süreci boyunca sevgi ve sabırlarıyla her daim yanımda olan sevgili eşim Gülistan IRMAK ve paylaşacağımız zamandan feragat eden biricik kızım Arya Ester'e Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Bu çalışma OSB tanılı ve tipik gelişen çocuğu olan iki dilli ebeveynlerin çocuklarıyla dil kullanım özelliklerini, çocukların dil kullanımını ve Türkçeyle karşılaşma sıklıklarını, ebeveynlerin çocuklarının iki dilli yetişmesiyle ilgili görüşlerini ve tercihlerini inceleme amacıyla yapılan bir çalışmadır. Çalışmada 2-7 yaş arası OSB tanılı çocuğu olan iki dilli 20 ebeveyn ve tipik gelişen çocuğu olan iki dilli 20 ebeveyn olmak üzere toplam 40 katılımcıya 36 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, her iki grubun da çocuklarını iki dilli olarak yetiştirmeye ve özellikle çocuklarının aile dilini edinmelerine yönelik olumlu düşünce ve görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Ancak özellikle OSB tanılı çocuğu olan ebeveynler; çocuklarının eğitimindeki hizmet ve desteklerden daha fazla fayda sağlamak ve çocuklarının herhangi bir dili öğrenmelerini aile dilini kullanmalarından ya da iki dilli olmasından daha fazla önemsedikleri için çocuklarıyla çoğunlukla Türkçe konuşmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Her iki grupta iki dillilik konusunda benzer endişeler taşımalarına rağmen TGG çocuğu olan ebeveynlerin, OSB tanılı çocuğu olan ebeveynlere kıyasla daha fazla aile dilini kullandıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, iki dillilik, dil edinimi.

ABSTRACT

This study was conducted to examine the thoughts of two groups of bilingual parents whose children were diagnosed with ASD and whose children are typically developing. Both groups of parents were asked to share their thoughts about bilingualism, their preferences for their children and their experiences in using two languages with their children. For this purpose, a questionnaire consisting of 36 questions was applied to a total of 40 participants, 20 bilingual parents with children aged 2-7 years with ASD and 20 bilingual parents with Typical Developing children. As a result of the study, it was revealed that both groups had positive attitudes and thoughts towards making their children acquire the family language and raising their children bilingually. However, parents who have children with ASD stated that they mostly speak Turkish with their children because benefitting from the services and support in their children's education and making their children acquire any language seem more important than acquiring their family language or being bilingual. Although both groups had similar concerns about bilingualism, it was observed that parents with TDD children used the family language more than parents with children with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Bilingualism, Language Acquisition.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLO LİSTESİ.....	vi
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ.....	viii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1 İki Dilliliğin Tanımlanması.....	7
2.2 İki Dilliliğin Türleri.....	8
2.2.1. Bireysel İki Dillilik.....	8
2.2.2. Toplumsal İki Dillilik.....	8
2.2.3. Eşzamanlı ve Sıralı (ardışık) İki Dillilik.....	9
2.2.4. Doğal ve Yapay İki Dillilik.....	10
2. İki Dillilik Tanımları İle İlgili Yaklaşımlar.....	10
2.3.1. Geleneksel Yaklaşımlar.....	10
2.3.2. Güncel Yaklaşımlar.....	11
2.3.3. Bütüncül (Holistic) Yaklaşımlar.....	12
3. Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda İki Dillilik.....	13
4. Ailelerin İki Dillilik Edinimindeki Rolü.....	15
5. Otizm Spektrum Bozukluğunda İki Dillilik.....	17
6. İki Dillilik Durumunda Türkçe.....	22
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	27
YÖNTEM.....	27
3.1 Araştırma Modeli.....	27
3.2 Çalışma Grubu.....	27

3.3	Veri Toplama Araçları.....	32
3.3.1.	Bilgi Formu.....	32
3.3.2.	İki Dilli Ailelerde Dil Kullanımını Değerlendirme Anketi.....	33
3.4	Veri Toplama Süreci	34
3.5	Verilerin Analizi.....	35
3.5.1.	Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular	35
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		40
BULGULAR VE YORUM.....		40
4.1	Ailenin Dil Kullanımına İlişkin Bulgular.....	40
4.2	Çocuğun Dil Kullanımına İlişkin Bulgular	52
4.3	Nedenler ve Tercihler İlişkin Bulgular.....	71
BEŞİNCİ BÖLÜM		86
SONUÇ ve ÖNERİLER.....		86
5.1	Sonuçlar.....	86
5.2	Öneriler.....	87
KAYNAKÇA		88
EKLER.....		98
	Ek 1. Veri Toplama Araçları	98

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı	29
Tablo 2. Çalışma Grubundaki Anne Babaların Demografik Özelliklerinin Dağılımı.....	30
Tablo 3. Çalışma Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı	35
Tablo 4. Çalışma Grubundaki Anne Babaların Demografik Özelliklerinin Dağılımı.....	37
Tablo 5. Evde Türkçe'den Başka Kullanılan Dil/Diller	40
Tablo 6. Kullanılan Dil/dillere göre Ev Çevresinin Tanımlanma Biçimi	41
Tablo 7. Aile Üyelerinin Türkçeyi Anlama Yeterlilikleri	42
Tablo 9. Aile Üyelerinin Türkçeyi Konuşma Yeterlilikleri	43
Tablo 10. Aile Üyelerinin Aile Dilini Konuşma Yeterlilikleri.....	45
Tablo 11. Annenin Diğer Aile Üyeleriyle En sık Kullandığı Diller.....	47
Tablo 12. Çocuk Konuşurken Hata Yaptığında OSB ve TGG Çocukların Annelerinin Sıklıkla Kullandığı Stratejilerin Karşılaştırılması	48
Tablo 13. Babanın Diğer Aile Üyeleriyle En sık Kullandığı Diller	50
Tablo 14. Çocuk Konuşurken Hata Yaptığında OSB ve TGG Çocukların Babalarının Sıklıkla Kullandığı Stratejilerin Karşılaştırılması	51
Tablo 15. Çocuğun İlk Sözcüklerini Söylediği Yaş	53
Tablo 16. Çocuğun ilk Sözcüklerini Söylediği Dil	54
Tablo 17. Çocuğun İlk Cümlelerini Kurduğu Yaş	55
Tablo 18. Çocuğun ilk Cümlelerini Kurduğu Dil.....	56
Tablo 19. OSB ve TGG Çocukların Konuşmalarının Anlaşılabilirliğinin Karşılaştırılması	57
Tablo 20. Çocukların İletişim Kurma Biçimlerinin Dağılımı	58
Tablo 21. OSB ve TGG Çocuklarda Dil Kullanma Yeterliliğinin Karşılaştırılması.....	60
Tablo 22. OSB ve TGG Çocuklarda Dil Anlama Yeterliliğinin Karşılaştırılması.....	61

Tablo 23. OSB ve TGG Çocukların Her İki Dili Gün Boyunca Kullanma Sıklığının Karşılaştırılması	62
Tablo 24. Çocuğun Diğer Aile Üyeleriyle En sık Kullandığı Diller	63
Tablo 25. Çocuğun Annesiyle Türkçe Konuşma Durumlarına İlişkin Sıklık Düzeyleri	64
Tablo 26. Çocuğun Annesiyle Diğer Dili Konuşma Durumlarına İlişkin Sıklık Düzeyleri ...	66
Tablo 27. Çevrelerindeki Kişilerin Çocuklarla Türkçe Konuşma Sıklıklarının Dağılımı.....	68
Tablo 28. Çocukla Zaman Geçirme Süresi.....	70
Tablo 29. Çocuğun İki Dilli Olarak Yetiştirilmesi Öneminin OSB ve TGG Durumlarına Göre Karşılaştırılması	72
Tablo 30. Çocuğun İki Dilli Yetiştirilmesine yönelik Nedenlerin Önem Derecesine göre dağılımı	73
Tablo 31. Çevredeki kişilerin Çocukla Aile Dilini Konuşmalarının Önemi	75
Tablo 32. Anne babaların Çocuğun İki Dilli Olmasına Yönelik Endişeli Olma Durumu	78
Tablo 33. Çocuğun İki Dilli Olmasıyla ilgili anne babaların Endişelerine İlişkin Nedenler ..	79
Tablo 34. Çocuğun İki Dil Öğrenmesine İlişkin Seçimler	82
Tablo 35. Çocuğun İki veya Daha Fazla Dil Öğrenmesi Konusunda En Yararlı Olan Yardım Türü.....	83

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

DSM-V	: Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-V
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
TGG	: Tipik gelişim gösteren
N	: Kişi sayısı
X	: Aritmetik ortalama
Ss	: Standart sapma
%	: Yüzdelerik
P	: Anlamlılık

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

İngilizce karşılığı “bilingualism” olan iki dillilik terimi, Latince “iki” anlamına gelen “bi” ve “dil” anlamına gelen “lingua” sözcüklerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur (Bialystok, 2009). Son yüzyılda ortaya çıkan teknolojik gelişmeler, kitle iletişim araçları, haberleşme, yolculuk, kısalan mesafeler, eğitim, gezi, göç ve küresel ekonomi, insanlar arasındaki iletişimi yaygınlaştırmıştır. Etkileşimin boyutlarının artması sonucunda iki ya da daha çok uluslararası dil konuşabilenlerin değeri, saygınlığı ve piyasadaki talebi atmıştır. Birden fazla dil kullanımı toplumun tüm katmanlarında, tüm yaş gruplarında ve ülkelerin çoğunda görülen yaygın bir durumdur. Baker (2007)’a göre birden fazla dil kullananlar dünyadaki çoğunluğu oluşturmaktadır. Hemen her ülkede birden fazla dil konuşulmakta, dolayısıyla dünya genelinde iki ve çok dilli bireylere sıkça rastlanmaktadır. Örneğin, Avrupa Komisyonu’nun raporuna göre Avrupa’da nüfusun %54’ü en az bir yabancı dili karşılıklı konuşabilecek kadar bilmektedir (Commission, 2012). Asya ve Afrika gibi kişinin günlük yaşamında birden fazla dil bilmesinin ve kullanmasının normal olduğu bölgelerde ise iki dillilerin oranı daha yüksektir (Grosjean ve Li, 2013). Dünya genelinde iki dillilerin sayısının fazla olması ve iki dilliliğin öneminin araştırmacılar tarafından ortaya konulması, iki dillilik alanında yapılan çalışmaların sınırlarını oldukça genişletmiştir. Gelişmiş ülkelerde bu alanda önemli çalışmalar yürütülmektedir. Özellikle son 30 yılda bu alanda yazılan ansiklopediler, kitaplar, tezler, makaleler, araştırmalar, internet siteleri olağanüstü bir hızla artmış ve takip edilemeyecek sayılara ulaşmıştır (Bican, 2017).

İnsanların çeşitli sebeplerle (göç, savaşlar, iş hayatı vs.) buldukları ülkenin dışında başka bir yerde yaşamaları sonucu hem kendi anadillerini hem de buldukları yerin baskın dilini kullanabilme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda insanların iki veya daha fazla dile maruz kalmaları dilleri nitelikli kullanabilme sorununu ortaya çıkarmıştır. İki dillilik olgusunun dünya genelinde yaygınlığı göz önünde bulundurulunca tipik gelişim gösteren çocuklarda iki dilliliğe maruz kalmanın; iletişim becerileri ve dili nitelikli kullanabilmenin yanısıra yaşadığı topluma uyum sağlama, entegrasyon, eğitim ve çalışma hayatına katılım

açısından araştırılması ve üzerinde çalışılması gereken bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Normal gelişim gösteren çocuklarda sözel olmayan sosyal iletişim davranışlarının kazanılmasından kısa bir süre sonra, ortalama 12. ayda ilk sözcükler ortaya çıkar ve sözel dil dönemi başlar. Çocuklar söz öncesi dönemde sesler ve jestlerle ifade ettiği iletişim amacını sözel dilin kazanılmaya başlamasıyla birlikte sözcüklerle ifade etmeye başlarlar (Owens, 2010).

İlk sözcüklerin kazanımının ardından 18-30 aylar arası sözcükleri birleştirerek, 30- 48 aylar arası basit cümleler ile ardından karmaşık cümlelerle kendilerini ifade ederler (Tager-Flusberg , Rogers, Cooper, Landa, Lord, Paul, 2009). Çocuk dili edinirken; sesbirimi, biçimbirimi, cümle kuruluşları gibi o dilin yapısını, kurallarını, çevresinde gördüğü ve göremediği varlıkların birer adı olduğunu, hislerin konuşulan dille anlatıldığını yani dilin hem düşünme ve hisleri belirten bir iletişim aracı olduğunu hem de bir sistem olduğunu kavrayacaktır (Boyle, 2006; İleri, 2000; D. Shaw, 2007). Çocuklar edindikleri sözcükleri sosyal deneyimlerine bağlı olarak anlamlandırmaktadır. Özellikle çocukların çevresiyle etkileşimleri sırasında kullanılan sözel dil, çocuğun kendi dil yapısını geliştirmesine ve dil yapıları ile bu yapıların işlevleri arasında bağı keşfetmesine yardımcı olmaktadır. Dil veya farklı alanlarda yetersizlik yaşayan çocuklar da dahil olmak üzere çocuklarda dil ediniminde en önemli faktörlerin başında yakın ve sosyal çevrenin etkisi gelmektedir. Bu nedenle erken dönemde çocuklara verilen dil girdilerinin niteliği çocuğun her iki dili edinimi açısından en önemli kaynak olacaktır. Sosyal çevrenin dolaylı ya da doğrudan çocuğa vereceği destek ölçüsünde çocuğun iki dili de edinim kalitesi artacaktır (Karacan, 2000).

Bunun yanı sıra sosyal iletişimsel sınırlılıkları olan otizmli çocukların, sözel ifadede ve dil ediniminde yaşadıkları güçlükler düşünüldüğünde iki dilliliğe maruz kalmaları gerek ebeveynler gerekse uzmanlar tarafından çalışılması gereken bir problem alanı olarak görülmektedir (Pearson, Fernández ve Oller, 1993; Thordardottir, 2006).

Dil ve iletişim alanında görülen zorluklar Otizm Spektrum Bozukluğunun (OSB) tanı ölçütlerinden ve gelişimin belirleyici unsurlarındandır (APA, 2013). Bu güçlükler OSB'nin derecesini ve spektrumdaki yerini belirleyen bir değişken olarak görülmektedir. Erken dönemde, özellikle dil ve iletişim alanındaki gelişim OSB tanılı çocuğun yakın çevresiyle yakından ilişkilidir. Ailenin çocukla etkileşiminin niteliği, etkileşimde kullandığı dil çocuğun dil ve iletişim becerilerini fazlasıyla etkilemektedir (Tager- Flusberg, 1999).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşimi ile sosyal iletişimde kalıcı bozukluklar ve sınırlı, tekrarlayıcı davranışlarla karakterize olan, gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nörolojik gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013).

American Psikiyatri Birliğinin (2013), yayınladığı “ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı”nın (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-V [DSM-V]) sınıflamasına göre OSB tanılı çocukların sosyal etkileşim ve dil gelişimi alanında yaşadığı güçlükler sosyal iletişim davranışlarında sınırlılıklar ve sosyal ilişki geliştirmede, bu ilişkileri sürdürme ve anlamada güçlükler olarak sıralanmıştır. Sosyal, duygusal karşılıklı yaşanan güçlükler örnek olarak; karşılıklı sohbeti sürdürmede, ilgilerini, duygularını ve isteklerini paylaşmada sınırlılıklar ve sosyal ilişkileri geliştirmede bu ilişkileri anlama ve sürdürmede güçlükler gibi davranışlar gösterilmiştir.

Sözel olmayan iletişim davranışlarındaki güçlükler için ise göz kontağı ve beden dilini kullanmada sınırlılıklar, jestleri anlama ve kullanmada güçlükler ile sözel olmayan iletişim davranışları ve yüz ifadelerinin tümünde sınırlılıklar örnek davranışlar olarak gösterilmektedir. Farklı sosyal bağlamlara göre davranışları düzenlememe, akranlarla sembolik oyun oynamama, akranlara karşı ilgisizlik ile ilişkileri anlama ve ilişki geliştirmede ve sürdürmede güçlükler yaşanan sınırlılıklar arasında yer almaktadır (APA., 2013).

OSB tanılı çocuklarda dil ve sosyal iletişim bozukluklarının geniş bir dağılımı vardır (Tager-Flasberg, 1999). Bu bozukluklarla ilişkili olarak çocukların dil kazanım örüntülerinde de önemli farklılıklar bulunmaktadır (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001; Tager-Flusberg, Paul ve Catherine Lord, 2005). OSB tanılı bazı çocuklarda hiç konuşma görülmezken, bazı çocuklarda sadece ekolalik konuşma görülebilir ya da normal gelişen çocuklara yakın biçimde sözel dil performansı görülebilir (Owens, Evan-Metz, Haas, 2003; Tager-Flusberg, 1999) . OSB tanılı çocuklarda dil bileşenlere göre incelendiğinde, dilin sesbilgisi, biçimbirim bilgisi, sözdizimi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisi bileşenlerinde farklı düzeylerde ve çeşitlilikte güçlükler görülebilir (Tager-Flusberg, 1999).

Yukarıda da anlatıldığı gibi OSB tanılı çocukların, iletişimsel becerilerde ve dil ediniminde yaşadıkları güçlükler düşünüldüğünde iki dilliliğe maruz kalmalarının nasıl sonuçlar yaratacağı son yıllarda merak konusu olmasına rağmen OSB olan çocukların, sosyal beceriler ve dil edinim konusunda yaşadıkları kısıtlılığın iki dilliliğe maruz kalmalarıyla daha da artacağı yaygın bir düşüncedir (Hamptona,Rabagliatia, Soraceb ve Fletcher- Watson, 2016). Bunun yanı sıra özellikle uluslararası alanda yapılan çalışmalar bu düşüncenin

geçersizliğine dair kanıtlar sunmaktadır. Petersen ve diğ. (2012), OSB tanılı tek dilli ve iki dilli çocukların ifade edici dildeki sözcük dağarcığını karşılaştırdıklarında iki grup arasında anlamlı bir fark görmediklerini ifade etmişlerdir. Gonzalez-Barrero ve Nadig (2019) de iki dilli ve tek dilli OSB olan çocuklarda alıcı kelime dağarcığını karşılaştırmış ve her iki grup arasındaki farkın çocukların dile maruz kalma miktarı ve niteliğiyle ilgili olduğu sonucuna varmışlardır. İki dile maruz kalmanın OSB tanılı çocukların iletişim ve bilişsel becerilerini olumsuz mu etkilediği sorusundan yola çıkan Iarocci, Hutchison ve O'Toole (2017), tek dilli ve iki dilli OSB tanılı çocukların yürütücü işlev ve işlevsel iletişim becerilerini karşılaştırmış ve iki dile maruz kalmanın OSB tanılı çocukların yürütücü işlev ve anlamlı iletişim becerilerinde olumsuz bir etkiye sahip olmadığını yaptıkları çalışmanın sonucu olarak bildirmişlerdir. OSB tanılı çocukların dil gelişimindeki sınırlılıklar göz önünde bulundurulduğunda, özellikle iki dilli ebeveynlerin çocukların dil edinim sürecine katkılarında iki dilliliklerinin çocuklarının dil edinim sürecine ne gibi etkileri olduğu alan uygulama çalışmaları için merak edilen bir konu olagelmıştır. Bird, Lamond ve Holden, (2012) ve Howard ve ark. (2020) tarafından ebeveynlerin iki dilliliğe bakış açılarını, otizmlili çocukları için iki dillilik konusunda yaptıkları seçimlerini inceleyen iki ayrı çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmaların sonucunda ebeveynlerin iki dilliliğe karşı olumlu görüşleri olmasına ve iki dilliliğin yararları olduğuna inanmalarına rağmen çocuklarında iki dilliliği sürdürmek yerine tercihlerinin daha çok tek dillilikten yana olduğuna dikkat çekmişlerdir. Şimdiye kadar yapılan uluslar arası çalışmalarda iki dilliliğin OSB tanılı çocukların dil becerilerinde herhangi bir olumsuz etkisi olduğuna dair bize kanıt sunmamakla birlikte OSB tanılı çocuğu olan iki dilli ailelerin ve bu çocuklarla çalışan uzmanların iki dillilik konusunda kararsız kaldığı düşünülmektedir. Özellikle Ulusal alanyazında iki dilli OSB tanılı çocukların dil gelişimi ve ebeveynlerinin dil gelişimlerini nasıl desteklediklerine ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple Türkiye'de yaşayan iki dilli OSB tanılı çocuğu olan ebeveynlerin bu durumla alakalı görüşlerini ortaya çıkarabilecek bir araştırmanın fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Burada sürecinin ve sonuçlarının paylaşılacağı bu araştırmanın nedeni; Türkiye'de iki dillilik olgusunun yaygınlığı göz önüne alınarak bu durumun OSB tanılı çocuğu olan ve TGG çocuğu olan ailelerin çocuklarının dil edinimi sürecine etkisi hakkında görüşlerinin alınması ile iki dilliliğin OSB tanılı çocukların dil kullanımı sürecine etkilerini ebeveyn bakış açısı bağlamında ortaya çıkarmaktır.

Çalışılan örneklem üzerinden TGG çocuğu olan ve OSB tanılı çocuğu olan iki dilli ailelerin görüşleri ve tercihleri karşılaştırılıp derinlemesine bilgi alınmaya çalışılacaktır. Evde

iki dil kullanılan OSB tanılı olan çocukların ebeveynleri ile çocuklarının dili nasıl öğrendiği ve çocuklarını iki dilli olarak yetiştirmeye ilişkin görüşleri ve sağladıkları destekler konusunda bilgi alınarak karşılaştırılmasının hem kuramsal katkı sağlayacağı hem de uygulamalar için yol göstereceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, 2-7 yaş aralığında OSB tanılı çocuğu olan iki dilli ebeveynler ve çocuğu TGG iki dilli ebeveynlerin dil kullanım yeterlilikleri, çocuklarının dil kullanımı ve iki dilli olarak yetişmesi ile ilgili görüşlerinin, tercihlerinin karşılaştırılmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a) İki dilli ailelerin dil kullanım yeterlilikleri ve dil tercihleri nasıldır?
- b) OSB tanılı çocuğu olan iki dilli ailelerin çocuklarını iki dilli olarak yetiştirme konusundaki görüş ve tercihleri TGG çocuğu olan iki dilli ailelerden farklı mıdır?
- c) İki dilli ebeveynlerin görüşüne göre çocuklarının dili anlamaları, kullanımları ve Türkçe ile karşılaşma sıklıkları nasıl bir dağılım göstermektedir?
- d) Çocuğu OSB tanılı olan ve TGG çocuğu olan iki dilli ailelerin çocuklarıyla ilgili dil tercihlerini etkileyen nedenler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de farklı coğrafi bölgelerde çeşitli etnik, kültürel gruplar yaşamakta bu kozmopolit yapı dolayısıyla birçok farklı dil ve lehçe kullanılabilmektedir. Buna bağlı olarak iki dillilik olgusu ile ilgili çalışmalar son yıllarda çokça karşımıza çıkmaktadır. Esersin'in (2017) yürütmüş olduğu çalışma, iki dilli özgül dil bozukluğuna sahip çocukların dil özelliklerinin tek dilli özgül dil bozukluğuna sahip akranlarından farklılaşmakla birlikte bu farklılığın bozukluğun şiddetini etkileyebilecek anlamlılığa sahip olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli ilkököl birinci sınıf çocuklarının okula hazırbulunuşlukları ve alıcı dil düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Koşan (2015), tarafından yapılan çalışmada, evde konuşulan dil ile okul öncesi eğitim alıp almama durumunun çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisine bakıldığında, evde konuşulan dil ne olursa olsun okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara göre okula hazırbulunuşluk testinden aldığı puanların yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Türkiye’de son yıllarda iki dillilikle ilgili benzer çalışmalar yapılmakla birlikte şimdiye kadar ulusal alan yazında iki dilli OSB tanılı çocukların dil gelişimi ve

ebeveynlerinin dil gelişimlerini nasıl desteklediklerine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle iki dilliliğin OSB tanılı çocuklarda incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. TGG ve OSB tanılı çocuğu olan iki dilli ebeveynlerle çocuklarının iki dili nasıl öğrendiği konusunda görüşmeler yapılarak karşılaştırılması hem kuramsal alana katkı sağlayacak hem de uygulamalar için yol gösterecektir. İki dilli OSB tanılı çocuklara evde ve okulda sağlanan dil desteğinin ayrıntılı olarak belirlenmesi müdahale programlarının hazırlanması açısından önemli olacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları çalışmanın sadece ebeveynlerle yürütülmüş olması, çocukların dil edinimi ile ilgili verilerinin tamamen ailelerin görüş ve deneyimlerine bağlı olarak elde edilmiş olması ve iki dilli ebeveynlere sahip OSB tanılı ve TGG çocukların dil performanslarının ölçülmemiş olmasıdır.

1.5. Tanımlar

İki dillilik: İki farklı dilde anlamlı iletişim kurma becerisidir. İki dile sahip olma, iki dille konuşma ya da iki dilli olma şeklinde tanımlamaktadır (Field, 2011).

Otizm Spektrum Bozukluğu: Toplumsal etkileşimde ve iletişimde yetersizlikler ile davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerle kendini gösteren gelişimsel bir bozukluktur.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Günümüzde bütün dünyada yaşamı etkileyen ve etkilenen temel olgu küreselleşmedir. Son yıllarda teknoloji ve bilimin gelişmesi, kitle iletişim araçlarının haberleşmeyi arttırması, küresel ekonomi, savaşlar ve göçler gibi sebeplerle insanlar arasındaki etkileşim artmıştır. Bu nedenle iki ya da çok dil konuşabilen bireylerin önemi artmıştır. Ülkelerin büyük bir kısmında iki ve çok dilli bireylere toplumsal katmanların tümünde ve hemen her yaş grubunda rastlamak mümkündür (Baker, 2011). Avrupa Komisyonu'nun 2012'de hazırladığı rapora göre, Avrupa nüfusunun %54'ünün en az bir yabancı dili konuşabildiği belirtilmektedir (European Commission, 2012). Asya ve Afrika gibi bölgelerde ise birden fazla dil kullanımı ve iki dilliliğin oranı oldukça yüksektir (Grosjean ve Li, 2013). Dünya genelinde iki dil kullanımının yaygın olması dilbilimcilerin yanı sıra farklı meslek gruplarından uzmanların bu alanda çalışmalar yapması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

2.1 İki Dilliliğin Tanımlanması

İki dilliliğin ortaya çıkışı, toplumsal siyasal ve ekonomik konularla derinden alakalıdır. Bu durumdan kaynaklı olarak iki dillilik olgusu sosyal, kültürel, siyasal, bireysel, psikolojik ve eğitimsel tüm boyutları içeren karmaşık ve farklı akademik alanları kapsayan bir özellik taşımaktadır (Baker, 2011). W. Field (2011), "İki Dillikte Anahtar Kavramlar" adlı kitabında iki dilliliği, genel olarak iki dile sahip olma, iki dille konuşma ya da iki dilli olma şeklinde tanımlamaktadır. Beardsmore'a (1982) göre bu terim, sadece iki dilin konuşulduğu durumları değil aynı zamanda birden fazla dilin (iki veya daha fazla dil) konuşulduğu durumları da kapsamaktadır. Baker'in (2001) tanımına göre ise iki dillilik her iki dilde de akıcı olmaktan daha çok iki ya da daha çok dili uygun bağlamlarda, toplumsal alanda farklı iletişim biçimi gerektiren durumlarda kullanabilme becerisidir. Grosjean (1982), bu terimin hem çok dillilik hem de aynı dilin lehçelerinin kullanılması için geçerli olduğunu belirtmiştir. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak iki dillilik teriminin hem iki dilliliği hem de çok dilliliği kapsayacak şekilde kullanıldığını söyleyebiliriz.

Dilbilimciler iki dilliliğin tanımını yaparken ve iki dilli bireyleri tarif ederken akıcılık, dil yeterliliği gibi bazı ölçütler kullanmışlardır (Akt: Koşan, 2015; Bloomfield, 1933). Ancak hiçbir iki dillilik tanımının aynı olmaması farklı bireysel, sosyal değişkenlerin bir araya gelmesinin sonucu olması ve homojen bir yapı oluşturamaması ortaya konulan tanımların kuramsal ve ölçütlerin yetersiz olarak eksik kalması durumu ortaya çıkarmıştır. Romaine

(1995), tarafından iki dillilik dil bilimin en temel sorunu olarak ifade edilmiştir (Akt: Ağca, 2012).

Kuramcılar, iki dillilik olgusunun fazla değişkenli ve karmaşık yapısı nedeniyle standart ve herkes tarafından kabul gören bir tanım ve ölçüt ortaya koymamışlardır. Araştırmacıların bu alanda yaptıkları çalışmalarda temel aldıkları ölçütler de değişkenlik gösterir. Kimileri akıcılığı, kimileri dil yeterlilik düzeyini, kimileri ise dil kullanımını temel ölçüt olarak aldığı için araştırma sonuçları birbirleri ile çelişkili ve yanıltıcı sonuçlar verebilmektedir (Bican, 2017).

2.2 İki Dilliliğin Türleri

İki dilliliğin farklı şekillerde tanımlandığı ve sınıflandırıldığı görülmektedir. İki dillilik üzerine çalışan bazı araştırmacılar iki dilliliğin tanım ve sınıflandırılmasını bireysel ve toplumsal iki dillilik şeklinde tasnif etmişlerdir.

2.2.1. Bireysel İki Dillilik

Bireysel iki dillilik (İndividual Bilingualism) iletişim araçlarına hizmet etmek üzere birden fazla dil koduna erişime sahip kişinin durumudur (McLaughlin, Blanchard ve Osanai, 1995). Bireysel iki dillilik alanında yürütülen çalışmalar, bildiği dilleri iletişim amaçlı kullanabilen bireylere odaklanır. Bu çalışmalar, bireylerin iki dilliliğini etkileyen değişkenleri, bireylerin dil kullanımlarını etkileyen faktörlerin anlaşılmasını ön planda tutarak ele alır. Chin ve Wigglesworth'e (2007), göre önemli olan iki dilli birey olma deneyiminde iki dilli bireyi etkileyen sosyal, psikolojik ve kültürel değişkenlerin anlaşılmasıdır.

2.2.2. Toplumsal İki Dillilik

Toplumsal iki dillilik (Societal Bilingualism) bir toplulukta iki veya daha fazla dilin kullanımını durumudur. Toplumsal iki dillilik temel olarak bireysel iki dilliliğin dilsel boyutları ile dil dışı faktörlerin (sosyal, davranışsal, tarihsel ve eğitimsel) bir araya gelerek şekillendirdiği iki dillilik boyutudur (Hamers ve Blanc, 2000). Toplumsal iki dillilik üzerine yürütülen çalışmalar, dil topluluklarının, buldukları toplumdaki kaynakları nasıl kullandıklarını ve bunlarla nasıl etkileşim kurduklarını açıklamaya çalışır (Bican, 2017).

İki dillilik bireyin her iki dili edindiği yaşa, şekline göre de sınıflandırılabilir (Golynskaia, 2019). Genel olarak ikinci dilin edinildiği yaşa göre Eşzamanlı ve Sıralı (ardışık) iki dillilik olarak, ikinci dilin edinim şekline göre ise Doğal ve Yapay (kültürel, güdümlü) iki dillilik şeklinde sınıflandırılmaktadır (Carbonell ve v.d. 2002; Barry McLaughlin, 1984).

2.2.3. Eşzamanlı ve Sıralı (ardışık) İki Dillilik

İki farklı dilin konuşulduğu ortamda büyüyen çocuklarda iki dilliliğin edinimi iki farklı şekilde gerçekleşmektedir. Birincisi, dillerin aynı anda edinimi (simultaneous) olan eşzamanlı iki dillilik gerçek iki dillilik olarak da bilinir ve çocuğun doğumdan hemen sonra her iki dil ile karşılaşması halinde söz konusu olur (Bölükbaş Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019). McLaughlin (1984), 3 yaşından önce iki dili de aynı anda öğrenenlerin eş zamanlı dil öğrenimi gerçekleştirdiğini ve tek dilli çocuklar ile aynı süreçten geçtiklerini belirtmiştir. 3 yaşından sonra öğrenilmeye başlanan ikinci dilde ise öğrenme ortamının etkisi ile sürecin farklılaştığı, öğrenilen ana dilin yanı sıra yeni bir dil yapısını öğrenmeye başladıklarını belirtmiştir. Bu dil edinimini de sıralı olarak nitelendirmiştir. Karma evliliklerden doğan çocuklar ya da azınlık çocukları genellikle eşzamanlı iki dillidirler (McLaughlin 1984; Tulu, 2009). Eşzamanlı iki dillilik anne babanın iki farklı dil kullandığı ailelerde gerçekleşmektedir ve eşzamanlı iki dillilikte çocuk, iki ya da daha fazla dili aynı anda edinmektedir (Bölükbaş Kaya ve diğerleri, 2019). McLaughlin ve diğ.'ne (1995) göre kişiler her iki dili de eşit ya da birbirine yakın düzeyde öğrenirler. Eşzamanlı iki dillilik, erken kod karıştırmayla karakterizedir. İki dilin aynı anda ediniminde ebeveynlerin her iki dile de egemen olması ve çocukla iletişimde dilleri karıştırmadan kullanması gerekmektedir. Eğer bu durum söz konusu değilse, çocuk aile içinde ebeveynlerinin iletişimde kullandığı dili yani ana dili öncelikle edinir (Ağca, 2012). Tabors (2008), bu aşamada çocukların neredeyse ekstra bir çaba içerisinde olmadıklarını belirtmektedir. Eş zamanlı iki dillilikte çocuk iki dili de doğduğu andan itibaren aynı anda edinir. Bu genellikle güçlü bir iki dillilik oluşturur. Ardıl iki dillilik ise çocuğun kısmen birinci dili edindikten sonra ikinci dili edinmesidir (genellikle farklı bir dil konuşulan ülkeye taşınarak). Bunun sonucunda da güçlü bir iki dillilik olabilir ancak eşzamanlı iki dillilere göre ikinci dili biraz daha geç edinirler (Yılmaz ve Demirel, 2015).

İki dilliliğin edinimi dillerin sırayla edinimi şeklinde de ortaya çıkmaktadır (sequential) (Conboy ve Debra, 2006). Eğer ikinci dil, birinci dilin edinim sürecinin belli bir aşamaya geldiği üçüncü yaştan sonra öğrenilirse birbirini izleyen iki dillilikten (sıralı- Ardışık iki dillilik) söz edilir. Ardışık iki dillilikte, iki dilden biri evde edinilmekte, diğeri ise okulda ya da toplumda öğrenilmektedir. Çocuğun anadili, öğrendiği ikinci dile katkıda bulunmaktadır (Grosjean, 2010; Myers Scotton, 2006; Owens, 2008) Anne babalarının işi nedeniyle üç yaşından sonra anadillerinden farklı bir dilin konuşulduğu bir ülkeye göç eden çocuklar buna

örnek verilebilir (Tulu, 2009). İkinci dil genellikle eğitim kurumları aracılığıyla edinilmektedir (Yazıcı ve Temel, 2011).

2.2.4. Doğal ve Yapay İki Dillilik

Doğal iki dillilik ya da edinilmiş iki dillilik ikinci dilin bir eğitim verilmeksizin anadili konuşucuları ile günlük iletişim yolu ile edinilmesidir. Kültürel/yapay/güdümlü ya da okul iki dilliliği ise ikinci dilin bir kurs ya da okul dersi olarak sistemli bir öğrenme sürecinden sonra edinilmesidir (Tulu, 2009). Yapay iki dillilikte özellikle baskın dilin konuşulduğu toplumlarda ihtiyaçlarını karşılamak ve topluma uyum sağlamak amacıyla ana dillerinin yanında ikinci bir dili çevrede ya da eğitim ortamlarında edinir / öğrenirler (Bican ve Demir, 2018). İki dilin birden edinilmesi, ebeveynleri farklı anadilleri konuşan ve doğumdan itibaren bu iki dile yetiştirilen bireylerde görülmektedir. İkinci dilin kazanılması ise doğal ikinci dilin kazanılmasıdır (Çiyiltepe, 2007). Doğal iki dillilikte hedef başka bir dilsel grubun konuşucuları ile doğrudan iletişim kurmaktır ve dili hatasız kullanmaya ağırlık verilmez (Tulu, 2009). Doğal iki dillilikte her iki dile de aynı anda maruz kalan çocuk, iki dili tek bir dil gibi edinmeye başlamakta ve sesleri, sözcükleri ya da tek sözcüklü cümleleri her iki dilde de karışık olarak kullanmaktadır (Sözgelimi İngilizce-Türkçe iki dilli olan çocuk, olumsuzluk yapısını “Not yapma” biçiminde ifade edebilmektedir. Yani iki dilin olumsuzluk biçimini de kullanmaktadır). İki dili aynı anda öğrenen çocuk, iki dilden baskın olan dilin sisteminde dil edimine başlamaktadır (Yazıcı, 2007). Yapay iki dillilikte ise diğer dilsel grubun konuşucuları ile doğrudan iletişim kurma amacı somut ve belirli değildir. Burada amaç ikinci dilin hatasız ve en iyi şekilde öğrenilmesidir (Tulu, 2009).

2. İki Dillilik Tanımları İle İlgili Yaklaşımlar

Alan çalışmalarında iki dillilik ile ilgili tanımlamalarda farklı ölçütler ve görüşler olduğu çeşitli yaklaşımlarla ortaya çıkarılmıştır. Bu yaklaşımlar “Geleneksel ve Güncel” olarak iki ana gruba ayrılmakla birlikte Bütüncül (Holistic) yaklaşım da son yıllarda etkili olan bir yaklaşımdır.

2.3.1. Geleneksel Yaklaşımlar

İki dilliliğin tanımlanması temeline dayanan bu yaklaşımda Beardsmore (1982), her dile ana dili seviyesinde hakim olunmasına yönelik yaklaşımları “maksimalist”, ana dilden başka bir dilde dil becerilerinden en az birine asgari düzeyde sahip olunmasına yönelik

görüşleri “Minimalist” olarak ayırmıştır. Yine aynı dönemlerde Oksaar (1983), tarafında yapılan iki dillilik tanımlarına göre “Psikolinguistik ve Sosyolinguistik” yaklaşımlar da söz konusudur.

Maksimalist Yaklaşım: Maksimalist yaklaşımlarda iki dillilik Bloomfield, tarafından her iki dilde de yüksek seviyede yetkinlik ve akıcılık ölçütü şeklinde ortaya konmuştur. Bloomfield’e göre her iki dili de ana dili seviyesinde konuşabilenler iki dillidir (Bloomfield, 1933; Akt. Romaine, 1992). Belirtilen bu ölçütün altında kalan iki dilli bireyler iki dilli kabul edilmezler.

Minimalist Yaklaşım: 1953’te Haugen, bir dilin konuşmacısının bir başka dilde anlamlı ifadeler üretebildiği noktayı iki dilliliğin başlangıç noktası olarak kabul eder (Haugen, 1953; Akt. Hoffmann, 1991). Haugen’den daha minimal bir bakış açısına sahip Diebold’a (1961) göre ise bir kişinin iki dilli olarak adlandırılabilmesi için gerekli olan azami ve mutlak yetkinlik düzeyi konusunda net bir kriter ortaya koymamakla birlikte bir çok ülkedeki hemen herkes, henüz anlamlı ifadeler üretemese bile bir dereceye kadar iki dillidir. Çünkü hemen herkes bir şekilde diğer bir dilde bir-iki kelime bilmektedir (Romania, 1992).

Psikolinguistik ve Sosyolinguistik Yaklaşımlar: Dilbilim alanındaki isimlerden Weinreich (1968) ve Mackey (1970), iki dilliliği dil kullanımını merkeze alarak tanımlamış ve dilin işlevsel boyutuna vurgu yapmışlardır. Weirreich(1968), iki dilin seçenekli biçimde kullanımını iki dillilik ve bunu kullanan kişiyi de iki dilli olarak tanımlamıştır. Mackey’e (1970), göre ise iki dillilik iki ya da daha fazla dilin aynı birey tarafından seçenekli biçimde kullanımınıdır (Weinreich, 1968; Mackey, 1970; Akt: Bican, 2017). Oksaar’ın (1983), yaptığı iki dillilik tanımı ise birçok ortamda ve gerektiğinde bir dilden diğer dile geçiş yaparak iletişimin anlamlarını kullanma yeteneğidir. Bu yaklaşıma göre, kişi sahip olduğu dilleri içinde bulunduğu sosyal ortama göre seçerek konuşmaktadır.

2.3.2. Güncel Yaklaşımlar

İki dillilik tanımları içerisinde en belirgin ölçütlerden biri olarak dil kullanımı karşımıza çıkmaktadır. Dil kullanımı bireylerce dilin ne zaman, nerede ve nasıl kullanıldığına göre örnekler içerir. Baker (2011), dilin hangi bağlamda kullanıldığı, yani işlevselliğinin iki dillilik konusunun önemli bir ayağı olduğunu ifade etmektedir. İki dillilikte en güncel yaklaşımlardaki ölçüt dil kullanımı üzerine yoğunlaşmıştır. Güncel yaklaşımlar içerisinde alınan “Bütüncül Yaklaşım” özellikle Grosjean’in (2008), iki dillilik tanımında belirttiği “iki dilin etkileşimini ve oluşturdukları dil yapısını” temel almaktadır. Ancak kuramcılar dil

kullanımının değişken ve dinamik yapısı itibariyle standart bir iki dillilik çerçevesi ortaya koyamamışlardır (Bican, 2017). Hoffmann'a (1991), göre dil kullanımı, insan davranışının bir yönü olmasından dolayı tam olarak bilimsel sorgulamaya ya da deneysel araştırmaya açık değildir. Dil kullanımının, dil becerileri gibi iki dilli bireylerin içinde bulunduğu bağlamlara göre değişebileceğini göz önünde bulunduran Grosjean (2010), iki dillileri tanımlama ölçütü olarak birden fazla dilin düzenli olarak kullanım ölçütünü öne çıkarmaktadır. Grosjean (2010), iki dilli kişilerin dil kullanım çeşitliliğine rağmen bu insanların ortak özelliğinin, iki veya daha fazla dille yaşamlarını sürdürmeleri olduğunu söyler. Günümüz kuramcılarının birçoğu tarafından da benimsenen Grosjean'ın tanımına göre iki ya da daha fazla dil ya da lehçelerini kullanan kişiler iki dillidir (Grosjean, 2010). Görüldüğü gibi günümüz kuramcılarını genel olarak iki dilliliği belirleyen temel ölçütü dil kullanımlarının düzenli olması olarak benimsemekle beraber yine de iki dilliliğin genel kapsayıcı bir tanımı olamamaktadır.

2.3.3. Bütüncül (Holistic) Yaklaşımlar

Yukarıda değinildiği gibi söz konusu iki dillik yaklaşımları ve kuramcılar tanım yaparken ya dil yeterliliklerini ya da kullanım düzenini temel almışlardır. Bazı kuramcılara göre ise iki dilli bireyler üzerinde sosyal, psikolojik ve kültürel etkenlerin etkisi önemli bir yere sahiptir (Chin ve Wingglesworth, 2007). Hoffman'a (1991), göre iki dillilik kavramının olabileceği tüm biçimler hiçbir zaman eşit derecelerde tamamıyla kabul edilebilir şekilde kategorize edilemez, çünkü iki dillilik görecelidir ve herkesin konuya yaklaşımına uygun sabit çerçevesi yoktur. Hoffman (1991), değişken bakış açılarını hesaba katacak ayrı ayrı iki dilli profilleri oluşturmak gerektiğini ifade eder.

Son 50 yıldır yapılan iki dillilik araştırmalarında bireysel faktörler (dil yeterlilik düzeyi, bağlam, yaş, sosyal yönelim) ve toplumsal faktörler iki dillilik çalışmalarının kapsamında yer almaktadır. Bu nedenle iki dilliliğin kapsamı oldukça genişlemiş ve iki dillilik çalışmaları disiplinler arası boyut kazanmıştır. Bu alan ile ilgili araştırma alanları beyinde dilin temsili ve işlenmesi, çocukluk ve yetişkinlikte dil edinimi, iki dillilik konuşma bozuklukları, iki dillilik ve karışık dilsel sistemler, iki dilliliğin bireylerdeki ve toplumlardaki etkileri, iki dillilik ve eğitimsel zorluklar, dilin diğer diller arasında kaybolma riski gibi içeriklerin olduğu alanları içermektedir (Bican, 2017).

Grosjean'ın bütüncül yaklaşımı iki veya daha fazla dilin etkileşimi ve oluşturdukları dil yapısının iki dillilik araştırmalarında da göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır. Grosjean'ın (1982) bütüncül ya da iki dilli yaklaşım olarak adlandırdığı bu yaklaşıma göre,

iletişim kurabilen herkes konuşmaya veya işarete dayalı bir ya da birden fazla dilsel beceriye sahiptir. Bu dilsel beceri bireyseldir, tektir ve kişiye özgü bir yapısı vardır (Grosjean, 2008). İşaret dili ve işitme engelli bireyleri de kapsayan bu yaklaşım iki dilli bireylerin geniş bir çeşitliliğe sahip oldukları üzerinde durur. Grosjean'a (2008) göre, iki dilli kişi, iletişimsel becerilerini günlük hayattaki ihtiyacına bağlı olarak geliştirir. Duruma bağlı bulunduğu alana ve muhataba göre dillerden birini veya bu iki dilin karışımını kullanır. Bu nedenle iki dilin tüm kelime dağarcığı göz önünde bulundurularak çalışılmalıdır, çünkü iki dilin günlük hayatında kullandığı sistem bu dilsel dağarcıktır. Bu yaklaşım iki dillilerin her durumda tek dillilerle karılaştırılmasını özel bir dilsel yapıyı yansıtacak şekilde sınırlandırılıp alana farklı farklı çözümlene yöntemleri getirecektir.

3. Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda İki Dillilik

Dil ediniminde bebeklikten itibaren üzerinde durulan temel nokta, bebeğin konuşanları taklit etmesi ve yetişkinlerin bebeğin çıkardığı sesleri pekiştirmesidir (Karacan, 2000). Chomsky (2004) tarafından ortaya konulan ve dilin doğuştan getirilen bir beceri olduğunu ve bir edinim mekanizmasına bağlı olduğunu ortaya koyan görüş tek başına dil edinimini açıklamada yetersiz kalmaktadır. Çocukların dil edinim belleği tek bir dille sınırlı değildir ve çocuklar birden çok dil öğrenecek potansiyele sahiptir. Özellikle erken yaşlarda iki dilin paralel olarak öğrenilmesi, öğrenilecek yeni dillere bağlantı noktaları oluşturur (Franceschini, 2002; akt. Çetintaş ve Yazıcı, 2016). Erken çocukluk döneminde bir ya da daha fazla dilin edinimi, Vygotsky'nin de vurguladığı gibi sosyal etkileşimler sonucu gerçekleşen bir olgudur ve çocuk bu süreçte algı, dikkat, bellek, muhakeme ve problem çözmeye gibi bilişsel becerileri kullanarak dili doğal yolla edinir (Yazıcı, 2011; Watson, 1995). Aynı zamanda, erken çocuklukta beynin dil edinim alanları daha aktif olduğu için, çocuklar ikinci bir dili doğal yollar ile yetişkinlerden daha kolay öğrenirler (De Blesser, 2006; Chilla ve Fox-Boyer, 2012; akt. Çetintaş ve Yazıcı, 2016). Dil ediniminde zihinsel süreçlerin tek başına yeterli olmadığı çocuğun içinde bulunduğu çevreden ve bu çevresel faktörler tarafından uyarılması ve desteklenmesi görüşü kabul görmektedir (Cook ve Bassetti, 2011; Owens, 2008). Bu noktadan hareketle iki dilli çocuklarda dil edinimi, ebeveynlerinin çocukla olan etkileşimi, dilin pekiştirilmesi ve desteklenmesi ön plana çıkmaktadır. Ebeveynlerin dili yeterli akıcılıkta ve yetkinlikte kullanması oldukça önemlidir. Anne babanın toplumsal çevreden farklı bir dil kullanması durumunda da çocuğun anadiline hakim olmadan ikinci bir dile maruz bırakılması anlama problemleri, sözcük dağarcığı, dili doğru olarak kullanmama, dili soyut düşünme aracı olarak kullanma gibi dil becerilerinde yetersizlik görülebilmektedir (Cummins, 2001). Tek

dilliliğe benzer olarak kolay olan ses ve ses grupları, zor olan ses ve ses gruplarından daha önce üretilmekte, bazı sözcükler aşırı genellenmekte, sözce uzunluğu yavaş yavaş artmakta, karmaşık dilbilgisi yapılarından önce basit dilbilgisi yapıları öğrenilmektedir (Grosjean, 2008). İki dilli bireylerde –tek dilli bireylerde olduğu gibi sözvarlığında sözcük biçimi ve sözcük anlamı paralel edinilmektedir (Paradis,2017). Daha sonraki iki dilli sözvarlığı ediniminde ise öncelikle sözcüğün anlamı öğrenilmektedir (Grosjean, 2010; Myers Scotton, 2006).

Wolter'a (2006) göre, iki dilli bireyin zihninde, anadiline bağlı olan temel bir semantik ve kavramsal ağ bulunmaktadır. Bu ağ, ikinci dilin sözcük bilgisinde tamamlayıcı bir rol oynamaktadır fakat bu ağın tamamlanabilmesi için ikinci dilin sözcüklerine gereksinim duyulmaktadır. Bazı durumlarda anadildeki sözcük bilgisi/kavram ağını ve ikinci dilin sözcük bilgisi bileşenlerini ağa yerleştirmek gerekmektedir. Aksi takdirde bu ağ, ayrı özellikleri ortaya koymak için temel yapılandırmayı kendiliğinden gerçekleştirmektedir. Vaid ve Hall (1991) tek dilli ve iki dilli bireylerin karşılaştırıldığı 17 çalışmayı kullanarak yaptıkları bir çalışma sonucunda, iki dilliler anadillerinde test edildiklerinde tek dilli ve iki dilli bireyler arasında beynin sağ ve sol yarıküresinde morfolojik ve işlevsel farklılıklarda fonksiyonel bir baskınlık (lateralizasyon) görülmediği fakat iki dilli bireylerin ikinci dillerindeki teste morfolojik işlevlerindeki fonksiyonlarında baskınlık (lateralizasyon olma) konusunda beynin sağ ve sol yarıkürelerinden daha az destek aldıkları belirlenmiştir. Paradis'a (2010) göre, iki dilli çocukların dil edinim süreçlerinde çift dilbilimsel bir sistemin varlığından bahsetmektedir. Bu bahsedilen çift dilbilimsel sistemin organizasyonunda telafi edici bir mekanizmanın varlığından söz edilir. Telafi edici mekanizma, iki dilli çocukların dil edinim süreçlerinde aksaklık yaşadıkları morfosentaktik yapıların edinilmesi için iki katı bir zaman dilimine ihtiyacı olmadıklarını vurgular (Akt. Esersin, 2017). İki dilli çocukların edindiği iki dil, edinme süresince maruz kaldıkları çevreye, bağlama ve süreye göre çeşitli farklılıklara sahip olabilir. İki dilli çocukların edindikleri her bir dile dair dil bilgisel özellikler hedef dillerin tek dil konuşan çocukların dil bilgisel özelliklerine benzemektedir ve bu dil bilgisel özelliklerin edinim sıraları da aynı şekilde hedef dilleri konuşan tek dilli akranlarının edinim sıralarıyla örtüşmektedir. Fakat dillerarası morfosentaktik yapılarıdaki farklılıklar/etkileşimler dilbilgisinin de içinde bulunduğu belirli yapıların edinim süresi ve oranını etkileyebilmektedir. Yani iki dillilerle tek dillilerin dil gelişimini farklılaştırabilen dinamikleri edinilen yapıların kullanım sıklığı, baskınlığı ve dillerarası etkileşimlerdir denilebilir (Bedore ve Peña, 2008).

4. Ailelerin İki Dillilik Edinimindeki Rolü

Tarihin ilk dönemlerinden itibaren ortaya çıkan insan toplulukları yaşadıkları coğrafyanın özellikleri, sosyo-ekonomik, kültürel ve siyasal gelişimler sonucu birbirleriyle ilişki kurmuşlardır. Bu ilişkiler toplumların iç içe geçmesi durumunu ortaya çıkarmıştır. Savaşlar, işgaller, göçler farklı milletlerin bir arada yaşamalarına sebep olmuştur. Bu olgular farklı kültür ve dillere sahip insanların birbirleri ile evlenme ve aile kurma gibi durumları da beraberinde getirmiştir. Bu evliliklerin ortaya çıkardığı en önemli sonuç çocukların iki dilli olmasıdır. Aynı şekilde anne-babalar ayrı dil kullanıyorsa da yaşadıkları toplulukta farklı bir dil kullanımı durumunda iki dillilikten bahsedilebilir (Bialystok, 2009; Akt. Harding Esch ve Riley, 2003; Romaine, 1995). Bebekler daha anne karnındayken aile fertlerinin ya da sosyal çevrenin kullandıkları dillere maruz kalırlar. Çocukların dil edinimindeki en büyük rolü ise aileler üstlenir. Erken çocuklukta aile içerisinde farklı dillerin konuşulması çocukların her iki dil edinimini de etkiler (Krashen, 2013). İki farklı dille karşılaşan çocukların bazıları her iki dili etkin bir şekilde kullanabiliyorken, bazıları bir dili diğerinden daha etkin kullanabilmektedir. Çocuğun hangi dili etkin kullandığı dil girdilerinin ebeveynler tarafından ne düzeyde ve koşulda sunulduğuna bağlı olarak değişebilir (Beardsmore, 1986). Yani çocuklarda dil edinimi ebeveynleriyle olan ilişki bağı, ebeveynlerin çocukla etkileşimi ve bu etkileşimin niteliği ve tüm bu süreçlerde çocuğa sundukları dil girdileriyle doğrudan bağlantılıdır (Krashen, 2013).

Kay ve vd. (2012) tarafından ebeveynlerin iki dilliliğe bakış açılarını, otizmlili çocukları için iki dillilik konusunda yaptıkları seçimleri, otizmlili çocuklarının iki dillilik konusunda rapor edilen başarılarını ve profesyonellerden iki dillilik konusunda aldıkları tavsiyeleri incelemek amacıyla bir anket aracılığıyla yaptıkları çalışma sonucunda OSB tanılı çocukları için iki dilliliğin önemli bir hedef olduğunu düşünen katılımcılar, çocukları için iki dilliliği tercih etmelerinin en sık nedeni olarak aile üyeleri, okullar veya komşularla iletişim kurma ihtiyacı olarak belirtmişlerdir. Tek dili tercih eden ebeveynler, OSB tanılı çocuklarını iki dilli olarak yetiştirmekle ilgili olarak hizmetlere erişim veya profesyoneller tarafından kendilerine verilen tavsiyeler hakkında endişeleri olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynler OSB tanılı çocukları için iki dillilik konusundaki kararlarının ve tercihlerinin çocuğun dil yeteneği, genel işlevsellik, motivasyon gibi faktörlerden etkilendiğini ifade etmişlerdir. Kay ve vd. (2012), bazı ebeveynlerin OSB tanılı 'düşük işlevli' çocukların iki dile maruz kalmaması gerektiğini düşündüklerini; bazıları ise işlevsellik düzeyinin bir engel olmadığını ve önemli

gelişimsel güçlülere sahip olmalarına rağmen çocuklarının her iki dili de öğrendiğini belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Howard ve vd. (2020) yaptığı iki dilli bir ortamdaki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin çocuklarını tek dilli veya iki dili yetiştirmeyi seçmelerinin sonuçlarının incelendiği çalışmada eğitim sisteminin ağırlıklı olarak tek dilli olduğu bir ülkede (İngiltere) çocuklarını yetiştiren ebeveynler ile eğitimin iki dilliliği teşvik ettiği bir ülkede (Galler) çocuk yetiştiren ebeveynler arasında algıların ve dil seçimlerinin nasıl farklılık gösterdiği araştırılmıştır. Çalışmada yer alan on dört aileden altısının çocuklarını tek dilli yetiştirmeyi tercih ettikleri ve bu tercihlerinde etkili olan faktörlerin geniş aile ile iletişim, uygulayıcılardan alınan tavsiyeler, çocuklarının otizminin şiddeti ve İngilizce yeterlilik geliştirmenin önemli olduğu belirtilmiştir. İki dilliliği sürdürmeye karar veren ailelerin ise bu kararlarında en yaygın olarak belirtilen faktörün geniş aile üyeleriyle ana dilde konuşmalarının çocuklarının sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilediği düşüncesi olduğu belirtilmiştir.

Ailelerin çocuklarına onların kelime dünyalarını zenginleştirecek hikâyeler okuması ve anlatması, onlarla fikirlerini ve kavramsal dünyalarını geliştirecek tartışmalar yapması çocuğun ikinci dil edinimini de etkilemektedir. Ana dil ve ikinci dil, çocukların kavramsal gelişimi ve düşünme yeteneği bakımından birbirine bağlıdır. Birinci dildeki yetenek ve yeterlilik ikinci dile aktarılır. Çocuklarda yaşanacak dil kayıplarının önüne geçilmesi için ailenin güçlü bir ev dili oluşturması önemli olmaktadır (Parlak, 2014). Çocuk; ebeveyn, kardeş, dede-nine gibi kişilerce oluşturulan ortam sayesinde ve onların dil kullanımlarını taklit ederek dili edinmektedir. Ebeveynlerin iki dilde de aynı yetkinlikte olmaması, bir dilde diğerinden daha iyi olup olmadıklarının her zaman net olarak belirlenememesi ya da ebeveynlerin dilleri yeterli akıcılıkta konuşamamasından dolayı çocuklarda oluşan anlama sorunları ve anadiline hakim olmadan çocuğun ikinci bir dile maruz bırakılması gibi olumsuzluklar iki dilli çocukları etkilemektedir (Eisenson, 1986). Anadilin ediniminde birinci rolü oynayan aile iki dilli çocuk yetiştirmede ne kadar bilinçli ise o kadar başarılı iki dilli çocuklar yetişmektedir. Ailenin eğitim seviyesi, ekonomik düzeyi, aile fertleriyle iletişim biçimi çocuğun dil gelişiminde önemli rol oynar. Anadili zengin ebeveynlerin çocukları da geniş bir kelime hazinesine sahip oldukları için okul hayatlarında daha başarılı olurlar (Parlak, 2014).

İki dilli bireyin geldiği toplum ve yaşadığı toplumun uyguladığı dil politikaları iki dilli bireylerin nasıl yetiştirilmesi gerektiği konusunda önemli role sahiptirler. Yaşadığı toplumda

anadiline verilen önem ve saygı çocuğun anadilini ve toplum dilini iyi bir şekilde öğrenmesi açısından önemlidir. Ayrıca sonrasında anadilini koruyup zenginleştirmesi, her iki dilde de iyi bir performans göstermesi yaşadığı toplumda anadilin gördüğü değere bağlı olarak farklılıklara sebep olabilmektedir (Yılmaz ve Demirel, 2015). Aileler, bilinçli ya da bilinçsiz olarak çocuklarının dil edinimini geliştirebilir ya da sekteye uğramasına sebep olabilir. Eğer dil, evde kullanılmıyorsa, başka bir yerde de kullanım önceliğine sahip olamaz (Hassanzadeh, Nasser Shayegh ve Hoseini, 2011). Parlak'ın (2014), Avustralya'da göçmen Türk aileleriyle yaptığı ve ilk ve orta öğretim düzeyinde cumartesi günleri Türkçe dersi alan öğrencilerin velilerinin Türkçe alt yapılarını, eğitim durumlarını, Türkçeye yaklaşımlarını, çocuklarının dil edinimlerine katkılarını tespit etmek için yaptığı çalışma sonucunda Avustralya'nın çok kültürlü bir eğitime sahip olmasına ve çok sayıda Türkçe eğitim veren okul olmasına rağmen Avustralya'da baskın dilin İngilizce olması ve bireyin Türkçe bilmesinin Avustralya toplumuna ekonomik anlamda bir fayda sağlamaması yüzünden ailelerin büyük bir çoğunluğunun, çocuklarını İngilizceye yönlendirdiğini belirtmiştir. Parlak (2014), ailelerle yaptığı çalışmanın sonucunu "Onlara göre, bu toplum içinde başarılı olma ve iyi bir gelir düzeyine sahip olmanın yolu, İngilizceye hâkim olmaktan geçmektedir. Ailelerin büyük bir çoğunluğu çocukları okula başladığında İngilizceyi anlamazsa diğer öğrencilerden geri kalacağı kaygısıyla okul çağından önce evde İngilizce kullanmaktadır. Genel olarak göçmenler, yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmek için baskın dili öğrenmekte ve ne yazık ki bu uyum süreci kimi zaman ana dil kaybı ile sonuçlanmaktadır" şeklinde ifade etmektedir.

Özetle çocuklarda iki dillilikte ailenin çocukla dilsel iletişimi, dil becerilerini kazandırma etkinliklerini (hikaye okuma, oyun oynama, kavram eğitimi), ebeveynlerin konuştukları dili hangi düzey ve nitelikte kullandıkları, dillerin toplumsal yapı ve sosyal çevrede ne düzeyde desteklendiği gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir.

5. Otizm Spektrum Bozukluğunda İki Dillilik

Otizm Spektrum Bozukluğu; sosyal etkileşim ve iletişimde bozulma, sınırlayıcı, tekrarlayıcı davranış, ilgi ve aktivitelerle ilgili belirli nöro-gelişimsel bir bozukluktur (A.P.A., 2000).

Otizimli çocuklarda en belirgin özellik sosyal ve iletişimsel sınırlılıklardır. İletişimde en önemli unsur olan sözel ifade yani konuşma bazı otizimli çocuklarda anlamlı bir iletişim aracı olarak görülmez (De Lamo White ve Jin, 2011). Bu çocuklarda alıcı dil, ifade edici dil gibi sözel ifade yetenekleri sınırlı olmaktadır (Hambly ve Fombonne, 2009). Konuşma bazen hiç görülmemekle birlikte bazen de tekrarlayıcı, geçici ve seçici konuşma şekline kendini

gösterebilir (Lund, Kohlmeier ve Duran, 2017). Dil bozuklukları OSB'nin diğer belirtilerine göre bozukluğu tanımlayan en erken ve önemli belirtilerinden biridir (Johnson ve Myers, 2007).

İki dillilik olgusunun dünya genelinde yaygınlığı göz önünde bulundurulunca tipik gelişim gösteren çocuklarda iki dilliliğe maruz kalma, araştırılması ve üzerinde çalışılması gereken bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra sosyal iletişimsel sınırlılıkları olan otizmliler çocukların, sözel ifade ve dil ediniminde yaşadıkları güçlükler düşünüldüğünde iki dilliliğe maruz kalmaları gerek ebeveynler gerekse uzmanlar tarafından spesifik bir problem alanı olarak görülmektedir (Pearson ve diğerleri, 1993; Thordardottir, 2006).

Otizmliler çocuklarda, sosyal becerilerde ve dil güçlükleri konusunda yaşadıkları problemlerin iki dilliliğe maruz kalmalarıyla daha da belirginleşeceği kanısı yaygındır. Bu kanı, profesyonel eğitimcilerin, iki dilli ebeveynlerden otizmliler çocuklarıyla konuştukları dili tek dile indirmeleri tavsiyesi vermelerine neden olmaktadır (Kay ve diğerleri, 2012). Ancak Otizmliler çocukların iki dilliliğe maruz kalmalarının bu çocukların dil gelişiminde ne gibi etkiler yarattığı sorusundan yola çıkarak dünya genelinde son yıllarda dikkate değer çalışmalar yapılmıştır. Down Sendromlu ve Özgül Dil Bozukluğu olan çocuklarla yapılan birçok çalışmada iki dilliliğin bu gruplarda bir dezavantaj olmadığı sonucuna varılmıştır (Feltmate ve Kay-Ray Bird, 2008). Bu durumun Otizmliler çocuklarda da bir dezavantaj olmadığı ihtimali göz önünde bulundurularak yapılan çalışmaların yine de sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. OSB olan iki dilli çocukların sosyal ve iletişimsel sınırlılıkları, sözel ifade ve dil güçlükleri göz önünde bulundurularak iki dilliliğin bu çocukları ne yönde etkilediği konusunda dünya genelinde çeşitli çalışmalar mevcuttur.

Kay-Raining Bird, Lamond ve Holden (2012), tarafından ebeveynlerin iki dilliliğe bakış açılarını, otizmliler çocukları için iki dillilik konusunda yaptıkları seçimleri, otizmliler çocuklarının iki dillilik konusunda rapor edilen başarılarını ve profesyonellerden iki dillilik konusunda aldıkları tavsiyeleri incelemek amacıyla anket aracılığıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yaptıkları çalışma, "Otizm Spektrum Bozukluklarında İki Dillilik Araştırması", başlığıyla yayımlanmıştır. ABD, Yunanistan, Fransa, Mısır ve Singapur gibi ülkelerde yaşayan 57 iki dilli OSB tanısı olan çocuk üzerinde çalışılmıştır. Çalışma, en az bir otizmliler çocuğu olan iki dilli ailelerle yürütülmüştür. İngilizce düzenlenen anket dile maruz kalma (ev içinde ve dışında), dil kullanımı ve dil yeterliliği, iki dillilik hakkında ebeveyn/vasi duyguları ve alınan profesyonel tavsiyeleri kapsayacak şekilde hazırlanmış sorulardan

oluşmuştur. Çalışmaya dahil edilen OSB tanımlı çocukların yaşları 2;11 ile 22;00 (ortalama 8;6,) arasındadır. Çalışma sonucunda iki dilli OSB tanımlı çocukların tek dilli OSB tanımlı çocuklarla karşılaştırıldığında daha fazla dil gecikmeleri göstermedikleri ve birden fazla dile maruz kalan çocukların tek dilli akranlarıyla karşılaştırıldığında dil güçlükleri konusunda daha düşük bir performans göstermedikleri sonucunun ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Siyambalapitiya vd. (2022), Avustralya'da 60'ı iki dilli, 60'ı tek dilli 120 OSB olan çocukla yaptıkları çalışmada hem iki dilli hem de tek dilli evlerde büyüyen OSB olan çocukların müdahale programının sonucunda sosyal ve iletişim özelliklerinde fark olup olmadığını incelemişlerdir. Bu çocuklara 12 ay süreyle toplumsal dil olan İngilizcede yapılan müdahalenin ardından, tek dilli ve iki dilli ortamlarda yetiştirilen çocukların eğitim programında yapılması gereken değişiklik miktarında herhangi bir fark olup olmadığı gibi sorulara cevap aradıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya dahil ettikleri iki dilli çocukların İngilizce dışında evlerinde konuşulan ana dilin Asya, Avrupa, Afrika, Orta Doğu ve Pasifik olmak üzere çeşitli küresel bölgelerden olduğu belirlenmiştir. 12 aylık İngilizce müdahaleyi içeren bu boylamsal çalışma sonucunda bir erken müdahale programına katılan OSB olan tek dilli ve iki dilli çocukların bu müdahalenin ardından sosyal iletişim becerileri arasında hiçbir fark olmadığı bulunmuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda iki dilliliği sürdürmeye yönelik ebeveyn algıları ve seçimleri ile ilgili çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Bu konuda yapılan bir çalışmada iki dilli bir ortamdaki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin çocuklarını tek dilli veya iki dili yetiştirmeyi seçmelerinin sonuçları incelenmiştir (Howard ve v.d. 2020). Eğitim sisteminin ağırlıklı olarak tek dilli olduğu bir ülkede (İngiltere) çocuklarını yetiştiren ebeveynler ile eğitimin iki dilliliği teşvik ettiği bir ülkede (Galler) çocuk yetiştiren ebeveynler arasında algıların ve dil seçimlerinin nasıl farklılık gösterdiği de araştırılmıştır. Çalışma iki dilli bir çocuğa ebeveynlik yapma deneyimlerini ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış, fenomenolojik görüşmeler şeklinde yapılmıştır. Bu çalışmanın bulguları, iki dilliliğin otizmle buluştuğunda karar verme sürecinin karmaşıklaştığını göstermektedir. Çalışma sonucunda ebeveynlerin iki dilliliğe karşı olumlu düşünceleri olmasına ve iki dilliliğin yararları olduğuna inanmalarına rağmen çocuklarında iki dilliliği sürdürmek yerine tercihlerinin daha çok tek dillilikten yana olduğuna dikkat çekmişlerdir. On dört aileden altısının çocuklarını tek dilli yetiştirmeyi tercih ettikleri ve bu tercihlerinde etkili olan faktörlerin geniş aile ile iletişim; uygulayıcılardan alınan tavsiyeler; çocuklarının otizminin şiddeti ve İngilizce yeterlilik geliştirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. İki dilliliği

sürdürmeye karar veren ailelerin ise bu kararlarında en yaygın olarak belirtilen faktörün geniş aile üyeleriyle ana dilde konuşmalarının çocuklarının sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilediği düşüncesidir. Bulgular, daha çok dilli bir yaklaşımın benimsenmesinin çocukların hem yakın hem de geniş aile ile iletişimini olumlu yönde etkileyebileceğini ve ebeveyn refahını artırabileceğini düşündürmektedir. Buna karşılık, daha tek dilli bir yaklaşım, ebeveyn suçluluğu veya kardeşlerin iki dilli gelişiminin engellenmesi gibi daha geniş aile yaşamı için olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Araştırmacılar tarafından özellikle ebeveynlerin aldıkları önerilerin eksikliği / yetersizliğine dikkat çekilmiş ve profesyonellerin OSB tanımlı çocukların çok dilli ebeveynlerine verilen tavsiyelerine daha fazla dikkat etmeleri gerekliliğini vurgulamışlardır.

Sharaan, Fletcher-Watson ve MacPherson tarafından 2021’de yayımlanan “İki Dilliliğin Otistik Çocukların Yönetici İşlevleri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışma İngilizce ve Arapça iki dilli Otizmli çocukların becerilerinin karşılaştırıldığı kapsamlı bir çalışmadır. Bu çalışmada yaşları 5 ile 12 arasında değişen 93 çocuk dahil edilmiştir. Bu çalışmada OSB tanımlı çocuklarda iki dilliliğin belirli yönetici işlev becerileri (girişim kontrolü, ketleme, esneklik, sürekli dikkat ve çalışma belleği) üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda iki dilliliğin otistik çocukların yönetici işlev becerilerinde bir dezavantaj oluşturmadığı, ebeveynlerin ve uygulayıcıların endişelerine rağmen, OSB tanımlı çocukların yönetici işlev yeteneklerinin iki dil öğrenmek ve kullanmaktan olumsuz yönde etkilediğine dair hiçbir kanıt bulunmadığını belirtmişlerdir.

OSB tanımlı tek dilli ve iki dilli çocukların sözcük becerilerinin tipik olarak gelişen iki dilli çocuklarla karşılaştırılması amacıyla Petersen ve ark. (2012) tarafından yapılan çalışmada, tek dilli ve iki dilli çocukların kavramsal üretim sözcük dağarcıklarının boyut olarak önemli ölçüde farklı olmayacağı ve iki dilli çocukların anlama sözcük dağarcıklarının ve dil puanlarının diğer çocuklarından önemli ölçüde küçük olmayacağı varsayılmıştır. Bu çalışmaya Kanada’nın büyük bir metropol bölgesinden OSB tanımlı iki dilli çocuğu olan ailelerden 10’u Mandarin, 4’ü Kantonca konuşan ve 14 tek dilli katılımcı alınmıştır. Bu çalışmanın sonucu iki dilliliğin OSB tanımlı küçük çocuklarda dil gelişimini olumsuz etkilemediğini göstermektedir. Sözel olmayan zeka yaşı kontrol edildiğinde, iki dilli çocukların, OSB tanımlı tek dilli çocuklara kıyasla ifade edici dildeki toplam sözcük dağarcığının daha büyük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun tipik olarak gelişen iki dilli çocukların, tek dilli tipik olarak gelişen çocuklarına eşit veya daha büyük kavramsal kelime dağarcığına sahip olduğunu bulan önceki araştırmalarla tutarlı olduğu ifade edilmiştir.

Hamptona, Rabagliatia, Sorace ve Fletcher-Watsonc (2016), OSB tanılı bir çocuğa sahip iki dilli ailelerin deneyimlerinin diğer iki dilli ailelerin deneyimlerinden nasıl farklı olduğunu ve iki dilliliğin aile ve çocuk ilişkilerine etkilerinin karşılaştırılabilmesi için çalışmalarına OSB tanılı çocuğu olan aileler ve TGG (tipik gelişim gösteren) çocukların ailelerini almışlardır. Bu çalışmanın iki dilli anne babaların OSB tanılı çocuklarının dil uygulamalarına ilişkin kararlarının TGG iki dilli çocuklardan farklarını ve bu farklılıkların etkilerini tespit etmek amacıyla yapıldığı ifade edilmiştir. Çalışmada nitel bir yaklaşım benimsenmiş olup yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya OSB tanılı çocukları olan iki dilli ebeveynler ile TGG çocukları olan iki dilli ebeveynler katılmıştır. Çalışma bulgularıyla ilgili olarak araştırmacılar tarafından her iki gruptaki ebeveynlerin iki dilliliğin çocuğa farklı bakış açıları ve farklı kültürlere açık olmak gibi avantajlar sağladığına inandıkları ifade edilmiştir. TGG grubundaki ebeveynler İngilizce'yi okul başarısı ve akran ilişkileri açısından bir araç olarak değerlendirmişlerdir. OSB grubundaki ebeveynler iki dillilik ile ilgili olarak iki dilliliğin halihazırda mevcut olan dil gecikmelerini artırabileceğine inanmalarının yanı sıra bunun çocukta kafa karışıklığına neden olacağına ve çocuklarının zaten sınırlı olan bilişsel kaynakları ve sözel becerileri sebebiyle herhangi bir dili öğrenme kapasitesine müdahale edeceğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca uzmanlar tarafından da OSB tanılı çocuklar için iki dilliliğin tavsiye edilmediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonucu olarak; profesyonellerin, ebeveynlere iki dillilik ile ilgili önerilerde bulunurken çocukların sözel yetenek düzeylerini göz önünde bulundurmaları gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Iarocci ve vd. (2017) tek dilli ve iki dilli 6-16 yaşlar arasındaki okul çağındaki OSB tanılı çocukları tek dilli ve iki dilli TGG akranlarıyla karşılaştırdıkları çalışmada yürütücü işlev ve işlevsel iletişim becerileri arasında fark olup olmadığı ve farklılıkların ikinci dile karşılaşma ile ilgili olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda anne-baba raporlarına göre tek ve iki dilli OSB tanılı çocukların ebeveynlerinin TGG çocukların ebeveynlerine göre daha kötü yürütücü işlev becerileri bildirdikleri, ikinci bir dile maruz kalmanın OSB çocukların yürütücü işlev ve işlevsel iletişim puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, ikinci bir dile maruz kalmanın OSB tanılı çocukların iletişim ve bilişsel becerileri üzerinde olumsuz bir etkiye neden olmadığına dair daha fazla kanıt sağlamaktadır.

İki dilli OSB tanılı çocukların dilin farklı bileşenlerindeki gelişimini tek dilli OSB tanılı çocuklarla karşılaştırarak inceleyen çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Alıcı kelime dağarcığı

ve biçim birim bilgisi performanslarının incelendiği bir çalışmada tek dilli ve iki dilli okul çağındaki OSB tanılı çocuklarla çalışılmıştır (Gonzalez-Barrero ve Nadig, 2019). OSB tanılı çocuklar Kanada'da çok kültürlü bir yapıya sahip Montreal, Quebec gibi günlük hayatta Fransızca ve İngilizce kullanılan kentlerden seçilmiştir. Çalışma sonucunda OSB tanılı iki dilli ve tek dillilerin erken dil gelişiminde (altı yaşından küçük çocuklarda) farklılıkların bulunmadığını gösteren çalışmalardan farklı olarak baskın dilde alıcı kelime puanlarında tek dillilerin iki dillileri geride bıraktığı gösterilmiştir. Morfoloji alt testinde iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte tek dillilerin daha yüksek puanlar aldıkları ve bu nedenle daha büyük bir çalışma grubunda farklılığın anlamlı olabileceği belirtilmiştir. Yine de gözlemlenen genel örüntü, OSB tanılı tek dilliler ve iki dilliler arasındaki farkın morfoloji için kelime dağarcığından daha az belirgin olduğunu göstermiştir. Araştırmada dile maruz kalma miktarındaki farklılıkların dil gelişimindeki farklılıklara yansıyan bir değişken olduğu ifade edilmiştir.

Alan yazında bir dile maruz kalan OSB tanılı çocuklarla iki dile maruz kalan OSB tanılı çocukların sosyal becerileri arasındaki farklılıklara ilişkin çok az sayıda çalışma olması nedeniyle planlanan bir çalışmada iki dilli bir çevrede yetiştirilmenin otizm spektrum bozukluğunun sosyal özellikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir (Valicenti-mcdermott, Seijo ve Shulman, 2019). Dilin yanı sıra iki dillilik hakkındaki bilgiler, ebeveynlerin merkeze ilk ziyarette doldurdukları iki dilli bir bilgi anketine ve iki dilli konuşma ve dil patologlarının değerlendirmesine dayanmaktadır. Bu çalışma, tek dilli İngilizce olan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile iki dilli (İngilizce- İspanyolca) olan çocukları karşılaştırarak iki dilli çocuklarda sosyal becerileri ve otistik özellikleri inceleyen ilk çalışmalardan biridir. Her iki grup da benzer bilişsel düzey, otizm şiddeti ve sosyal etkileşimin temel özelliklerini göstermişlerdir. Çalışma sonuçları araştırmacılar tarafından OSB tanılı çocukları iki dilli bir ortamda yetiştirmenin bir dezavantajının olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Sonuç olarak iki dilli OSB tanılı çocukların dil edinimleri ve gelişimleri ile ilgili araştırmalar OSB tanılı iki dilli çocukların gelişimlerinin iki dile maruz kalmaları durumundan etkilenmediğini göstermektedir.

6. İki Dillilik Durumunda Türkçe

Türkiye farklı etnik köken, kültür ve dile sahip toplumların bir arada yaşadığı bir ülke konumundadır. Aynı şekilde özellikle son yıllarda çevre ülkelerden çeşitli nedenlerle çok fazla göç alması toplumda iki dilliliği önemli bir hale getirmiştir. Bu durum nedeniyle özellikle son yıllarda araştırmacıların bu alanda akademik çalışmalar yaptığı görülmektedir.

Tüm bunlara rağmen Türkiye’de şu ana kadar iki dilliliğin OSB tanımlı çocuklar üzerindeki etkilerini konu alan herhangi bir çalışma görülmemiştir.

Buna rağmen özellikle son yıllarda ülkemizde iki dillilik ile Özgül Dil Bozukluğu arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ağca (2012), normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli ve iki dilli çocukların kavram gelişimlerini karşılaştırmak amacıyla 3-5 yaş arası 13 iki dilli, 13 dil bozukluğu olan ve 13 normal gelişim gösteren toplam 39 çocukla çalışma yürütmüştür. Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testinin kullanıldığı çalışmanın sonucunda iki dilli çocuklar ve dil bozukluğu olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların kavram gelişimleri arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Normal gelişim gösteren ve iki dilli çocuklar ile normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimi arasındaki fark anlamlı bulunmuşken, iki dilli ve dil bozukluğu olan çocukların kavram gelişimleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirtilmiştir. Araştırmada birden fazla anadile sahip olmanın ve dilin bileşenlerinde sorun yaşamamanın kavram gelişimini etkileyebileceği sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Ersin’in (2017) Tek dilli Türkçe ve iki dilli Türkçe-Kürtçe konuşan dil bozukluğuna sahip çocukların morfolojik ve sentaktik özelliklerin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışma tek dilli 14 ve iki dilli 14 çocuktan oluşan 28 dil bozukluğu yaşayan çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda karşılaştırılan iki grubun (İki dilli ve tek dilli özgül dil bozukluğuna sahip) incelenen tüm özellikler açısından istatistiksel farklılıklarının bulunmadığı belirtilmiş ve bu bulgunun alan yazınla örtüştüğü ifade edilmiştir. İki dilli özgül dil bozukluğuna sahip çocukların dil özelliklerinin tek dilli özgül dil bozukluğuna sahip akranlarından farklılaşmakla birlikte bu farklılık bozukluğun şiddetini etkileyebilecek anlamlılığa sahip olmadığı belirtilmiştir.

Okul öncesi eğitim alan ve almayan iki dilli ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşlukları ve alıcı dil düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Koşan (2015) tarafından yapılan çalışmada, Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde Okul öncesi eğitimi alan 150 ve okul öncesi eğitimi almayan 150 olmak üzere toplam 300 iki dilli birinci sınıf çocuğunun yanı sıra 15 sınıf öğretmeni ve 15 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Çocukların okula hazır bulunuşluk ve dil becerileri düzeyleri öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırmada Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi, Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Evde konuşulan dil ile okul öncesi eğitim alıp almama durumunun çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerindeki ortak etkisine bakıldığında, evde konuşulan dil ne olursa olsun okul öncesi eğitim alan çocukların

almayanlara göre okula hazır bulunuşluk testinden aldığı puanların yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak, çocuğun Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmasında ailenin önemli olduğuna inandığı ve ailenin Türkçe konuşması gerektiğini vurguladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rezzagil ve Akman (2014) tarafından iki dilli çocukların ses bilgisel süreçlerini ortaya çıkarmak ve birbirleriyle karşılaştırmak amacıyla yapılan araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezinde bulunan yabancı uyruklu çocukların gittiği anasınıfları ve ilköğretim okullarının 1 ve 2. sınıflarına devam eden 5-8 yaşlarındaki toplam 41 iki dilli çocuk oluşturmuştur. Çocukların ses bilgisel süreçlerini değerlendirmek amacıyla Ankara Artikülasyon Testi (AAT) (Ege, Acarlar ve Turan, 2005) kullanılmıştır. Kullanılan ses bilgisel süreçlerde iki dilde ortak sözcüklerin olması, bir dilin ses sistemini diğer dile transfer etme gibi etkileşim unsurlarının kullanıldığını bildirmişlerdir.

Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin özellikle, kırsal kesimlerindeki tek dilde okuyazar iki dilli öğrencilerin (ilk dili Kürtçe) ikinci dil ediniminde (Türkçe) etkili olan faktörlere yönelik kuramsal bir alt yapı oluşturmak ve yarattığı sonuçları tartışmak amacıyla Kızıldaş' ın (2019) yaptığı çalışmada iki dillilikle ilgili yapılan yerli ve yabancı akademik çalışmalar incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Türkiye'de ve yurt dışında 'ikinci dil edinimi', 'ikinci dil edinimini etkileyen faktörler', 'Türkiye'deki iki dilli/ana dili farklı öğrenciler' konu alanlarında yayımlanmış tezler, makaleler, kitaplar, raporlar oluşturmaktadır. Bu çalışmada yapılan tartışmalar ve çıkan sonuçlar bağlamında iki dilli öğrencilerin çeşitli dezavantajlı durumlar içerisinde yer aldıkları ifade edilmiştir. İki dilli öğrencilerin akademik anlamda başarısızlıklar yaşadıkları, devamsızlık yaptıkları ve okulu terk ettikleri, öğretmen hareketliliğinden ve olumsuz öğretmen yaklaşımlarından ciddi anlamda etkilendikleri, dilsel ve iletişim çatışmaları yaşadıkları, motivasyon, kaygı düzeylerinin istenen düzeyde olmadığı gibi birçok sorun ve zorluklarla karşı karşıya kaldıkları ifade edilmiştir.

Yurt dışında göçmen konumunda yaşayan Türk ailelerin çocuklarının ana dilleri olan Türkçeye yaklaşımları ve tercihlerini tespit etmek ile ilgili yürütülen çalışmalarda ailelerin çocuklarının toplumda baskın dilleri konuşmalarını daha çok tercih ettikleri belirtilmiştir. Parlak (2014), tarafından Avustralya'da yaşayan ilk ve orta eğitim düzeyindeki çocukların velileriyle (59 aileyle) yürütülen anket çalışmasında "çocuklarının Türkçeyi öğrenmesinin neden önemli" olduğuna göre sıralanması istendiğinde velilerin %49,2'sinin çocuklarının "Türkçe öğrenerek akademik avantaj ve kariyer avantajına sahip olacak" seçeneğini son sıraya koydukları, ana dillerinde iletişime geçtikleri kişilerin başında %88,1 ile dede-nine ve

akrabaların geldiği görülmektedir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere göçmenler arasında ana dil kullanımının temel hedefi, aile ve akrabalarla iletişimi devam ettirmektir. Avustralya'da baskın dilin İngilizce olması ve bireyin Türkçe bilmesinin Avustralya toplumuna ekonomik anlamda bir fayda sağlamaması yüzünden ailelerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarını İngilizceye yönlendirdiği ifade edilmiştir.

Özpolat ve Sağlam (2020), Adıyaman ilinde 2-7 yaş aralığındaki iki dilli ve tek dilli 120 (60+60) çocuk ile yürüttükleri çalışmada erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesini hedeflediklerini belirtmişlerdir. Veri toplamada, kişisel bilgi formu ve TEDİL adıyla bilinen Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (Topbaş ve Güven, 2011) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; iki dilli ve tek dilli çocukların alıcı dil, ifade edici dil becerileri ve sözel dil performansları karşılaştırılmış ve iki grup arasında anlamlı fark olmadığı bildirilmiştir. Araştırmada ayrıca çalışmaya dahil edilen her iki grubun dil gelişimlerine etki edebilecek diğer faktörler de ele alınmış olup bu faktörlerden; yaş, cinsiyet, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, kardeşler arasındaki sıra sayısı, okul durumu, kitap okuma sıklığı, ekran kullanım süresi açısından anlamlı fark bulunmazken, çocukların yaşadığı yer, anne eğitim durumu, anne ve baba mesleği, aile yapısı, çocukla kitap okuma sıklığı, ekran kullanma yaşı ve ekranı kiminle kullandığı değişkenleri açısından iki grup arasında iki dilli grup lehine anlamlı fark olduğu belirtilmiştir.

Bal vd. (2020), Türkiye'de sınıfında iki dilli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ve iki dilli çocuğu olan ebeveynlerin iki dillilik hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada; 0-6 yaş grubunda yer alan, ana dili Türkçe olan ve ikinci bir dili olan veya öğrenen çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ile çalışmışlardır. Bu kapsamda araştırmaya 60 ebeveyn, 45 öğretmen dâhil edilmiştir. Öğretmenler ve ebeveynler hakkında genel bilgiler elde etmek amacıyla 'Demografik Bilgi Formu' ve araştırmacılar tarafından oluşturulan "Okul Öncesi Öğretmenlerin İki Dilliliğe Yönelik Görüşleri Formu" ile "Ebeveynlerin İki Dilliliğe Yönelik Görüşleri Formu" adlı yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda; ebeveynlerin tümü, öğretmenlerin ise biri dışında hepsi; okul öncesi dönemde iki dilli olunması gerektiğini düşündüklerini belirtmiştir. Çocukların bu dönemde algılarının açık olmasının onların daha kolay öğrenmelerini sağlayacağı; okul öncesi dönemin dil öğrenmede kritik dönem olması nedeni ile ikinci dil ediniminin bu dönemde öğrenilmesi sonucu kalıcı öğrenmenin sağlanacağı; bu dönemde çocukların çevrelerinde ve oyun aracılığı ile iki dile doğal olarak maruz kalıp doğal öğrenmenin sağlanacağını vurgulamışlardır Ebeveynler; iki dilliliğin çocukların bilişsel

gelişimlerine katkısı olduğunu, onlara kolay ve kalıcı öğrenmeler sağladığını ve onların öğrenme isteklerinde artışın meydana geldiğini düşünmektedir. Buna ek olarak, ileride daha kolay iş bulmalarını ve hem yurt içi hem yurt dışı iş imkânlarından faydalanmalarını sağlayarak mesleki gelişimlerini de olumlu etkileyeceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise daha çok sosyal gelişimi vurgulamışlardır. Her iki grup da çocukların sosyal ve kültürel gelişimlerini de etkilediğini, onların özgüvenlerinde artış meydana geldiğini ve daha sosyal bireyler olduklarını aktarmışlardır. Çocukların dünya vatandaşı olmalarına ve böylece diğer ülkelerdeki insanlarla iletişim kurma seviyesine gelmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin iki dilliliğin etkileri hakkında en çok bilişsel gelişime ve buna bağlı olarak akademik yaşantıya olan etkilerine değindikleri görülmektedir. İki dilliliğin olumsuz etkileri konusundaki görüşler incelendiğinde hem ebeveynlerin hem öğretmenlerin iki dilli olan bireylerin dillerinin karışabileceğini ve ana dilde gerileme olabileceğini düşündükleri saptanmıştır. Özellikle ana dilin ikinci dil ediniminden olumsuz etkilendiği belirtilmiştir.

Sonuç olarak alan yazında OSB tanılı çocuklarda iki dilliliğin dil gelişimi üzerinde olumsuz etkilerinin olmadığını gösteren çalışmalar olmakla birlikte anne babaların çocuklarını iki dilli olarak yetiştirme konusunda endişeli ve kararsız oldukları görülmektedir. OSB tanılı çocuklarda iki dilliliğin dil gelişimine etkileri konusunda yapılacak ileri çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca Türkçe alan yazında OSB tanılı çocuklarda iki dilliliği ve iki dilliğin etkilerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle özellikle OSB tanılı çocuklarda iki dilliğin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde; iki dilli OSB tanılı ve TGG çocukların ebeveynlerinin dil kullanımları, çocuklarının dil kullanımı ve iki dilli olarak yetişmesi ile ilgili görüşlerinin, tercihlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın modeli, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, iki dilli OSB tanılı ve iki dilli TGG çocukların ebeveynlerinin dil edinimiyle ilgili görüşlerini inceleyen nedensel karşılaştırmalı tarama türünde betimsel bir araştırmadır.

Betimsel çalışmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir (Kaptan, 1998). Betimsel araştırma, var olan bir olayı nicel (sayıları kullanarak) ya da nitel (bir birey ya da grubun özelliklerini ortaya koyarak) yönden betimleyen bir araştırma türüdür. Daha bir kısa tanımla geçmişte ve bugün var olan bir olay ya da durumu, var olduğu şekilde tanımlayan bir araştırmadır (Karasar, 2009).

Betimsel araştırmalarda var olan durumu ortaya koyabilmek için çoğunlukla tarama araştırması yapılır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâla var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmaya konu olan olayı, birey ya da nesnelere herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, araştırmaya konu olan her ne ise onu uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2009).

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Diyarbakır ve Mardin illerinde çocuğuna Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı konulmuş veya çocuğu Tipik Gelişim Gösteren (TGG) iki dilli ebeveynler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan “ölçüt örnekleme” yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmanın temel ölçütleri, OSB tanılı çocuklar için;

1. OSB tanısı almış olmak: OSB tanılı çocukların hastanelerden aldıkları sağlık kurulu raporları incelenerek klinik tanısı olan çocuklar seçilmiştir.

2. OSB dışında başka bir engelinin olmaması: Katılımcı grupta yer alan OSB tanılı çocukların hastanelerden aldıkları sağlık kurulu raporları incelenerek ikinci bir engeli olmadığı görülen çocuklar araştırmaya kabul edilmiştir.

3. Çocuğun yaşadığı evde Türkçe ile beraber başka bir dil kullanılması: Çocuğun anne ve babasının ve varsa çocuğa bakan kişinin iki dilli olması ölçüt olarak alınmış, evinde bir dil konuşulan çocuklar araştırma grubuna alınmamıştır.

4. Çocukların kronolojik yaşlarının 2-7 arasında olması: Veri toplanan tarihte kronolojik yaşları 2.00 yaşından küçük olan ve 7.00 yaşından büyük olan çocuklar çalışma grubuna alınmamıştır.

5. OSB tanılı çocukların sözel dili en az basit cümle düzeyinde kullanıyor olması: OSB tanılı çocuklarla ve aileleri ile yapılan ilk görüşmede araştırmacının gözlemleri, ailenin ve çocuğun öğretmeninin görüşleri dikkate alınarak en az basit cümle düzeyinde olan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.

TGG olan çocuklar için seçim ölçütleri:

1. Hiçbir yetersizlik tanısı almamış olma

2. Çocuğun yaşadığı evde Türkçe ile beraber başka bir dil kullanılması: Çocuğun anne ve babasının ve varsa çocuğa bakan kişinin iki dilli olması ölçüt olarak alınmış, evinde bir dil konuşulan çocuklar araştırma grubuna alınmamıştır.

3. Çocukların kronolojik yaşlarının 2-7 arasında olması: Veri toplanan tarihte kronolojik yaşları 2.00 yaşından küçük olan ve 7.00 yaşından büyük olan çocuklar çalışma grubuna alınmamıştır.

Bu temel ölçütler doğrultusunda çocuğu OSB tanılı katılımcılar belirlenirken Diyarbakır ve Mardin illerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim kurumlarına çocuklarına yönelik özel eğitim hizmeti almak için başvuran anne ve babalarının oluşturmuş oldukları kayıtlardan yola çıkılarak 35 ebeveyne ulaşılmıştır. Yüz yüze ve telefonla yapılan görüşmelerde kendilerine araştırmanın amacı açıklandıktan sonra 20 ebeveyn araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Çocuğu TGG olan katılımcılar belirlenirken, yukarıda verilen temel ölçütler doğrultusunda Diyarbakır ve Mardin illerinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına

bağlı özel kreş ve gündüz bakımevleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda 30 ebeveyne ulaşılmıştır. Yüz yüze ve telefonla yapılan görüşmelerde kendilerine araştırmanın amacı açıklandıktan sonra 20 ebeveyn araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Böylece araştırmanın çalışma grubunu, OSB tanıli çocuğu olan iki dilli 20 anne baba ile çocuğu TGG iki dilli 20 anne baba olmak üzere toplam 40 anne babadan oluşmaktadır.

Tablo 1’de OSB tanıli çocukların ve TGG grubunda olan çocukların cinsiyetleri, yaşları, ana dilleri, tanı konulma yaşları ve evdeki çocuk sayısına ilişkin bilgilerin dağılımı görülmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

OSB (n=20)		n	%
Cinsiyet	Kız	1	5,0
	Erkek	19	95,0
Yaş	2 yaş	2	10,0
	3 yaş	1	5,0
	4 yaş	4	20,0
	5 yaş	7	35,0
	6 yaş	2	10,0
	7 yaş	4	20,0
Ana dili	Türkçe	13	65,0
	Kürtçe	6	30,0
	Arapça	1	5,0
Tanı konulma yaşı	2 yaş	7	35,0
	3 yaş	10	50,0
	4 yaş	2	10,0
	6 yaş	1	5,0
Evdeki çocuk sayısı	1 çocuk	7	35,0
	2 çocuk	9	45,0
	3 çocuk	3	15,0
	5 çocuk	1	5,0
TGG (n=20)			
Cinsiyet	Kız	10	50,0
	Erkek	10	50,0
Yaş	2 yaş	1	5,0
	3 yaş	4	20,0
	4 yaş	3	15,0
	5 yaş	7	35,0
	6 yaş	4	20,0
	7 yaş	1	5,0
Ana dili	Türkçe	4	20,0
	Kürtçe	15	75,0
	Arapça	1	5,0
Evdeki çocuk sayısı	1 çocuk	2	10,0

2 çocuk	10	50,0
3 çocuk	7	35,0
5 çocuk	1	5,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi OSB tanılı 20 çocuğun 1’i (%5,0) kız, 19’u (%95,0) erkektir. Çocukların yaşları 2 ile 7 yaş arasında olup yaş ortalaması 4.90’dır. Yaşlara göre dağılım incelendiğinde 2 (%10,0) çocuğun 2 yaşında, 1 (%5,0) çocuğun 3 yaşında, 4 (%20,0) çocuğun 4 yaşında, 7 (%35,0) çocuğun 5 yaşında, 2 (%10,0) çocuğun 6 yaşında ve 4 (%20,0) çocuğun da 7 yaşında olduğu görülmektedir. Anadili değişkeni bakımından, 13 (%65,0) çocuğun anadili Türkçe, 6 (%30,0) çocuğun anadili Kürtçe ve 1 (%5,0) çocuğun anadili ise Arapça’dır. Tanı konulma yaşı değişkenine göre, 7 (%35,0) çocuğun OSB tanısının 2 yaşında, 10 (%50,0) çocuğun tanısının 3 yaşında, 2 (%10,0) çocuğun tanısının 4 yaşında ve 1 çocuğun (%5,0) tanısının 6 yaşında konulduğu anlaşılmaktadır. OSB tanılı çocukların tanı konulma yaş ortalamalarının 2.49 olduğu görülmektedir. Evdeki çocuk sayısı değişkeni bakımından, OSB tanılı çocuklardan 7’sinin (%35,0) 1 çocuklu ailede yetiştiği, 9’unun (%45,0) 2 çocuklu ailede, 3’ünün (%15,0) 3 çocuklu ailede ve 1’inin (%5,0) ise 5 çocuklu ailede yetiştiği görülmektedir.

TGG grubunda olan 20 çocuğun 10’u (%50,0) kız, 10’u (%50,0) erkektir. Yaşları incelendiğinde 1 (%5,0) çocuğun 2 yaşında, 4 (%20,0) çocuğun 3 yaşında, 3 (%15,0) çocuğun 4 yaşında, 7 (%35,0) çocuğun 5 yaşında, 4 (%20,0) çocuğun 6 yaşında ve 1 (%5,0) çocuğun 7 yaşında olduğu görülmektedir. TGG çocukların yaş ortalamaları ise 4.60 şeklinde bulunmuştur. Anadili değişkeni bakımından, 4 (%20,0) çocuğun ana dilinin Türkçe, 15 (%75,0) çocuğun ana dilinin Kürtçe ve 1 (%5,0) çocuğun ana dilinin ise Arapça olduğu görülmektedir. Evdeki çocuk sayısı değişkeni bakımından, TGG çocuklardan 2’sinin (%10,0) 1 çocuklu ailede yetiştiği, 10’unun (%50,0) 2 çocuklu ailede, 7’sinin (%35,0) 3 çocuklu ailede ve 1’inin (%5,0) ise 5 çocuklu ailede yetiştiği görülmektedir.

Tablo 2’de OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların anne ve babalarının yaş, eğitim düzeyi, ana dilleri ve iki dilli yetiştirme durumlarına ilişkin bilgilerin dağılımı görülmektedir.

Tablo 2. Çalışma Grubundaki Anne Babaların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

	Anne		Baba		
	n	%	n	%	
OSB (n=20)					
Yaş					
	20-29 yaş	3	15,0	1	5,0
	30-39 yaş	13	65,0	13	65,0
	40-49 yaş	4	20,0	5	25,0

	50 yaş ve üzeri	0	0	1	5,0
Eğitim düzeyi	Okur-yazar değil	1	5,0	0	0
	İlkokul	5	25,0	1	5,0
	Ortaokul	5	25,0	5	25,0
	Ortaöğretim	4	20,0	8	40,0
	Üniversite	5	25,0	6	30,0
Ana Dili	Türkçe	4	20,0	2	10,0
	Kürtçe	13	65,0	13	65,0
	Arapça	1	5,0	1	5,0
	Diğer	2	10,0	4	20,0
İki dilli yetişme durumu	Evet	14	70,0	16	80,0
	Hayır	6	30,0	4	20,0
TGG (n=20)					
Yaş	20-29 yaş	3	15,0	1	5,0
	30-39 yaş	14	70,0	10	50,0
	40-49 yaş	3	15,0	9	45,0
	50 yaş ve üzeri	0	0	0	0
Eğitim düzeyi	Okur-yazar değil	0	0	0	0
	İlkokul	5	25,0	2	10,0
	Ortaokul	0	0	0	0
	Ortaöğretim	3	15,0	5	25,0
	Üniversite	12	60,0	13	65,0
Ana Dili	Türkçe	2	10,0	3	15,0
	Kürtçe	15	75,0	17	85,0
	Arapça	3	15,0	0	0
	Diğer	0	0	0	0
İki dilli yetişme durumu	Evet	18	90,0	17	85,0
	Hayır	2	10,0	3	15,0

Çalışma grubundaki anne ve babaların demografik özelliklerinin verildiği Tablo 2 incelendiğinde, OSB tanılı çocukların annelerinin %15'inin (n=3) 20-29 yaş aralığında, %65'inin (n=13) 30-39 yaş aralığında ve %20'sinin (n=4) 40-49 yaş aralığında olduğu; OSB tanılı çocukların babalarının %5'inin (n=1) 20-29 yaş aralığında, %65'inin (n=13) 30-39 yaş aralığında, %25'inin (n=5) 40-49 yaş aralığında ve %5'inin (n=1) ise 50 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre, OSB tanılı çocukların annelerinin %5'inin (n=1) okur-yazar olmadığı, %25'inin (n=5) ilkokul, %25'inin (n=5) ortaokul, %20'sinin (n=4) ortaöğretim ve %25'inin (n=5) üniversite öğrenimi almış kişiler olduğu saptanmıştır. OSB tanılı çocukların babalarının ise %5'i (n=1) ilkokul, %25'i (n=5) ortaokul, %40'ı (n=8) ortaöğretim ve %30'u (n=6) üniversite eğitim düzeyindedir. Ana diline göre, OSB tanılı çocukların annelerinin %20'sinin (n=4) ana dilinin Türkçe, %65'inin (n=13) Kürtçe, %5'inin (n=1) Arapça olduğu ve %10'unun (n=2) ana dilinin diğer şeklinde (Almanca vb.) belirtildiği

görülmektedir. Babaların ise %10'unun (n=2) ana dili Türkçe, %65'inin (n=13) Kürtçe, %5'inin (n=1) Arapça olarak ve %20'sinin (n=4) diğer şekilde belirtilmiştir. Tablo 2'de annelerin %70'inin (n=14) iki dilli, %30'unun (n=6) ise tek dilli yetiştiği; babaların da %80'inin (n=16) iki dilli, %20'sinin (n=4) ise tek dilli yetiştiği görülmektedir.

TGG çocukların annelerinin %15'i (n=3) 20-29 yaş aralığında, %70'i (n=14) 30-39 yaş aralığında ve %15'i (n=3) 40-49 yaş aralığında; babalarının %5'inin (n=1) 20-29 yaş aralığında, %50'sinin (n=10) 30-39 yaş aralığında ve %45'inin (n=9) 40-49 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyine göre TGG çocukların annelerinin %25'i (n=5) ilköğretim, %15'i (n=3) ortaöğretim ve %60'ı (n=12) üniversite mezunudur. Babalarının ise %10'u (n=2) ilköğretim, %25'i (n=5) ortaöğretim ve %65'i (n=13) üniversite eğitim düzeyindedir. Ana diline göre, TGG çocukların annelerinin %10'unun (n=2) ana dilinin Türkçe, %75'inin (n=15) Kürtçe ve %15'inin (n=3) Arapça olduğu görülmektedir. Babaların ise %15'inin (n=3) ana dili Türkçe iken, %85'inin (n=17) ise ana dilinin Kürtçe olduğu belirlenmiştir. İki dilli yetişme durumuna göre, annelerin %90'ının (n=18) iki dilli yetiştiği, %10'unun (n=6) ise tek dilli yetiştiği; babaların da %85'inin (n=17) iki dilli, %15'inin (n=3) ise tek dilli yetiştiği görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma grubunun seçiminde ve araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları tanıtılmaktadır.

Bu çalışmada çocukların, anne ve babaların demografik bilgilerinin kaydedildiği bir bilgi formu ile araştırmacı tarafından hazırlanan "İki Dilli Ailelerde Dil Kullanımını Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır.

3.3.1. Bilgi Formu

Çalışmada çocukların, anne ve babaların demografik bilgilerini içeren bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Ek - 1).

Bilgi formunda çocuğun adı ve soyadı, doğum tarihi, yaşı, cinsiyeti, ana dili, tanısı ve tanı alma yaşına ilişkin sorular yer almıştır. Bilgi formunda hem anne hem de babaya ilişkin demografik bilgiler yer almıştır. Anne ve babanın yaşı, öğrenim düzeyi, ana dilleri, erken çocukluk döneminden itibaren iki dilli olup olmadıklarına ilişkin bilgiler bu formda kaydedilmiştir. Ayrıca evdeki diğer çocuklara ve kişilere ilişkin olarak; çocuk sayısı, kardeşlerin yaşları, evdeki diğer kişilere ilişkin (örn; dede, teyze vb.) bilgi almayı amaçlayan sorular da formda yer almıştır.

3.3.2. İki Dilli Ailelerde Dil Kullanımını Değerlendirme Anketi

İki dilli OSB tanımlı olan ve iki dilli TGG çocukların ebeveynlerinin dil kullanımı ilgili görüşlerini ve tercihlerini incelemek, iki dilli ebeveynlerin dil yeterliliği ve çocuklarıyla dil kullanım özelliklerini incelemek amacıyla aile görüşlerinin alındığı bu çalışmada araştırmacılar tarafından “İki Dilli Ailelerde Dil Kullanımını Değerlendirme Anketi” geliştirilmiştir (Ek 1). Anketi geliştirmek için madde oluşturma sürecinde alanyazın taraması yapılmış ve geliştirilen benzer değerlendirme araçları (Esersin, 2017; Gonzalez-Barrero and Nadig, 2018; Kay-Raining, Lamond and Holden, 2012) incelenmiştir. Bunların yanı sıra anket soruları oluşturulurken Türkiye’ nin ve anketin uygulandığı bölgenin sosyo-kültürel özellikleri dikkate alınmıştır. Anket; a) Ailenin Dil Kullanımı, b) Çocuğun Dil Kullanımı, c) Dil Kullanımına İlişkin Nedenler ve Tercihler olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde yer alan soru türleri, sayıları ve değerlendirme ölçütleri aşağıda verilmiştir:

a) Ailenin Dil Kullanımı

Bu bölümde OSB tanımlı çocukların ve TGG çocukların ailelerinin dil anlama ve konuşma yeterliklerine, kullandıkları dillerin çeşitliliğine, çocukların konuşma hatalarına yönelik kullandıkları stratejileri tespit etmek amacıyla 3’ü açık uçlu, 1’i seçenekli, 6’sı derecelendirilmiş olmak üzere toplamda 10 soru yöneltilmiştir. Bunlar: 1) Evde Türkçeden başka kullanılan dil/diller, 2) Kullanılan dil/dillere göre ev çevresinin tanımlanma biçimi 3) Aile üyelerinin Türkçeyi anlama yeterlilikleri 4) Aile üyelerinin aile dilini anlama yeterlilikleri 5) Aile üyelerinin Türkçeyi konuşma yeterlilikleri 6) Aile üyelerinin aile dilini konuşma yeterlilikleri 7) Annenin diğer aile üyeleriyle en sık kullandığı diller, 8) Çocuk konuşurken hata yaptığında annelerin çeşitli stratejileri kullanım sıklığı 9) Babanın diğer aile üyeleriyle en sık kullandığı diller, 10) Çocuk konuşurken hata yaptığında babalarının stratejileri kullanım sıklığı .

b) Çocuğun Dil Kullanımı

Bu bölümde OSB tanımlı çocukların ve TGG çocukların dil anlama ve konuşma yeterliliklerini, kullandıkları dillerin çeşitliliğini ve dillere maruz kalma sıklıklarını tespit etmek amacıyla 3’ü açık uçlu 9’u derecelendirilmiş olmak üzere toplam 12 soru yöneltilmiştir. Bunlar: 1) Çocuğun ilk sözcüklerini söylediği yaş, ilk sözcüklerini söylediği dil ve ilk söylediği sözcükler 2) Çocuğun ilk cümlelerini kurduğu yaş, ilk cümlelerini söylediği dil ve ilk söylediği cümleler 3) Çocuğun söylediklerinin anlaşılma düzeyi 4) Çocuğun iletişim kurma biçimi, 5) Çocuğun her iki dili kullanma yeterliliği 6) Çocuğun her iki dili

anlama yeterliliği 7) Çocuğun her iki dili gün boyunca kullanma sıklığı 8) Çocuğun diğer aile üyeleriyle en sık kullandığı diller, 9) Çocuğun annesiyle Türkçe konuşma durumlarına ilişkin sıklık düzeyleri 10) Çocuğun annesiyle diğer dili konuşma durumlarına ilişkin sıklık düzeyleri 11) Çevrelerindeki kişilerin çocukla Türkçe konuşma sıklıkları 12) Çocukla zaman geçirme süresi.

c) Dil Kullanımına İlişkin Nedenler ve Tercihler

Bu başlık altında OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların iki dilli olarak yetiştirilmesine yönelik ailelerin tercihlerini etkileyen nedenleri ve tercihleri tespit etmek amacıyla 2'si seçenekli, 5'i derecelendirilmiş 1'i açık uçlu olmak üzere 8 soru yöneltilmiştir. Bunlar: 1) Çocukların iki dilli olarak yetiştirilmesi kararlarını etkileyen faktörler 2) Çocuğun iki dilli yetiştirilmesine yönelik nedenlerin önem derecesi 3) Kişilerin çocukla aile dilini konuşmalarının önem derecesi , 4) Anne babaların çocuğun iki dilli olmasına yönelik endişeli olma durumları 5) Çocuğun iki dilli olmasıyla ilgili anne babaların endişelerine ilişkin nedenler, 6) Çocuğun iki dil öğrenmesine ilişkin seçimler, 7) Çocuğun iki veya daha fazla dil öğrenmesi konusunda en yararlı olan yardım türü , 8) Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarını iki dilli / çok dilli yetiştirmeyi düşünen diğer ebeveynlere verilebilecek tavsiyeler.

3.4 Veri Toplama Süreci

Çalışma grubunun seçiminde ölçütleri karşılayan OSB tanılı çocukları belirlemek amacıyla özel eğitim kurumlarına TGG olan çocukları belirlemek için özel kreş ve gündüz bakımevlerine gidilerek yöneticiler ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Bu görüşmelerde araştırmanın amacından, öneminden, çalışılacak araştırma grubunun temel özelliklerinden ve veri toplama sürecinden kısaca bahsedilmiş ve izin talep edilmiştir. Araştırma için izin alınan kurumlardaki araştırmaya katılma ölçütlerini karşılayan çocukların kurumda olduğu gün ve saatlerde kurumlara gidilerek çocuklar derste iken anne babaları ile tanışılmış ve araştırma sürecinden bahsedilerek araştırmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Gönüllü olan anne babalara öncelikle araştırma izin formu okunmuş veya okunması sağlanmış ve anne babalardan formu imzalamaları istenmiştir. Daha sonra anne babalarla birlikte bilgi formu doldurulup çocuk, anne ve babaya ilişkin bilgiler kaydedilmiş ve anketteki soruların dikkatlice okunup cevaplanması istenmiştir. Anne ve babaların ankette tam olarak anlamadığı kısımlarla ilgili olarak açıklamalar yapılmış olup sorular cevaplandıktan sonra görüşme sonlandırılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin SPSS 24.0 paket programı kullanılarak öncelikle tanımlayıcı istatistikleri yapılmış daha sonra belirlenen araştırma sorularının cevaplanması amacıyla uygun olan analizler sıra ile yapılmıştır. OSB tanılı ve TGG olan çocuklar için benzer veri toplama araçları kullanıldığından her iki gruba yönelik elde edilen veriler benzer sorularda grup isimleri belirtilerek aynı tabloda verilmiştir. Bilgi formunda yer alan demografik soruların analizi ile aşağıda verilen 7 anket sorusunun dışındaki sorularda betimleyici istatistikler (frekans ve yüzde) kullanılmıştır. Ankette yer alan; a) konuşurken hata yaptığında annelerinin sıklıkla kullandığı stratejilerin karşılaştırılması, b) konuşurken hata yaptığında babalarının sıklıkla kullandığı stratejilerin karşılaştırılması, c) söylediklerinin anlaşılma düzeyinin karşılaştırılması, d) dil kullanma yeterliliklerinin karşılaştırılması, e) dil anlama yeterliliklerinin karşılaştırılması, f) her iki dili gün boyunca kullanma sıklıklarının karşılaştırılması, g) iki dilli olarak yetiştirilmelerinin öneminin karşılaştırılmasına yönelik analizlerde çocuğu OSB tanılı olma ve TGG olma durumlarına göre ebeveynlerin puanlarının anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı parametrik olmayan istatistiksel tekniklerden Mann Whitney U testi ile belirlenmiştir. Bu test ilişkisiz olan iki grubun ilgili bağımlı değişkene göre puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan parametrik olmayan bir tekniktir. Bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde ve gözlemlerin bağımsız olmasını gerektirmektedir (Büyüköztürk, 2009).

3.5.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırmaya katılan OSB tanılı çocukların ve TGG grubunda olan çocukların anne ve babalarının ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar doğrultusunda, OSB tanılı çocukların ve TGG grubunda olan çocukların demografik bilgileri ile anne ve babaların demografik bilgilerine ilişkin istatistiki bulgular yer almaktadır.

Tablo 3'te OSB tanılı çocukların ve TGG grubunda olan çocukların cinsiyetleri, yaşları, ana dilleri, tanı konulma yaşları ve evdeki çocuk sayısına ilişkin bilgilerin dağılımı görülmektedir.

Tablo 3. Çalışma Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		n	%
OSB (n=20)			
Cinsiyet	Kız	1	5,0
	Erkek	19	95,0
Yaş	2 yaş	2	10,0

	3 yaş	1	5,0
	4 yaş	4	20,0
	5 yaş	7	35,0
	6 yaş	2	10,0
	7 yaş	4	20,0
Ana dili	Türkçe	13	65,0
	Kürtçe	6	30,0
	Arapça	1	5,0
Tanı konulma yaşı	2 yaş	7	35,0
	3 yaş	10	50,0
	4 yaş	2	10,0
	6 yaş	1	5,0
Evdeki çocuk sayısı	1 çocuk	7	35,0
	2 çocuk	9	45,0
	3 çocuk	3	15,0
	5 çocuk	1	5,0
TGG (n=20)			
Cinsiyet	Kız	10	50,0
	Erkek	10	50,0
Yaş	2 yaş	1	5,0
	3 yaş	4	20,0
	4 yaş	3	15,0
	5 yaş	7	35,0
	6 yaş	4	20,0
	7 yaş	1	5,0
	Ana dili	Türkçe	4
Kürtçe		15	75,0
Arapça		1	5,0
Evdeki çocuk sayısı	1 çocuk	2	10,0
	2 çocuk	10	50,0
	3 çocuk	7	35,0
	5 çocuk	1	5,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi OSB tanılı 20 çocuğun 1'i (%5,0) kız, 19'u (%95,0) erkektir. Çocukların yaşları 2 ile 7 yaş arasında olup yaş ortalaması 4.90'dır. Yaşlara göre dağılım incelendiğinde 2 (%10,0) çocuğun 2 yaşında, 1 (%5,0) çocuğun 3 yaşında, 4 (%20,0) çocuğun 4 yaşında, 7 (%35,0) çocuğun 5 yaşında, 2 (%10,0) çocuğun 6 yaşında ve 4 (%20,0) çocuğun da 7 yaşında olduğu görülmektedir. Anadili değişkeni bakımından, 13 (%65,0) çocuğun anadili Türkçe, 6 (%30,0) çocuğun anadili Kürtçe ve 1 (%5,0) çocuğun anadili ise Arapça'dır. Tanı konulma yaşı değişkenine göre, 7 (%35,0) çocuğun OSB tanısının 2 yaşında, 10 (%50,0) çocuğun tanısının 3 yaşında, 2 (%10,0) çocuğun tanısının 4 yaşında ve 1 çocuğun (%5,0) tanısının 6 yaşında konulduğu anlaşılmaktadır. OSB tanılı çocukların tanı konulma yaş

ortalamalarının 2.49 olduğu görülmektedir. Evdeki çocuk sayısı değişkeni bakımından, OSB tamı çocuklardan 7'sinin (%35,0) 1 çocuklu ailede yetiştiği, 9'unun (%45,0) 2 çocuklu ailede, 3'ünün (%15,0) 3 çocuklu ailede ve 1'inin (%5,0) ise 5 çocuklu ailede yetiştiği görülmektedir.

TGG grubunda olan 20 çocuğun 10'u (%50,0) kız, 10'u (%50,0) erkektir. Yaşları incelendiğinde 1 (%5,0) çocuğun 2 yaşında, 4 (%20,0) çocuğun 3 yaşında, 3 (%15,0) çocuğun 4 yaşında, 7 (%35,0) çocuğun 5 yaşında, 4 (%20,0) çocuğun 6 yaşında ve 1 (%5,0) çocuğun 7 yaşında olduğu görülmektedir. TGG çocukların yaş ortalamaları ise 4.60 şeklinde bulunmuştur. Anadili değişkeni bakımından, 4 (%20,0) çocuğun ana dilinin Türkçe, 15 (%75,0) çocuğun ana dilinin Kürtçe ve 1 (%5,0) çocuğun ana dilinin ise Arapça olduğu görülmektedir. Evdeki çocuk sayısı değişkeni bakımından, TGG çocuklardan 2'sinin (%10,0) 1 çocuklu ailede yetiştiği, 10'unun (%50,0) 2 çocuklu ailede, 7'sinin (%35,0) 3 çocuklu ailede ve 1'inin (%5,0) ise 5 çocuklu ailede yetiştiği görülmektedir.

Tablo 4'te OSB tamı çocukların ve TGG çocukların anne ve babalarının yaş, eğitim düzeyi, ana dilleri ve iki dilli yetişme durumlarına ilişkin bilgilerin dağılımı görülmektedir.

Tablo 4. Çalışma Grubundaki Anne Babaların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		Anne		Baba	
OSB (n=20)		n	%	n	%
Yaş	20-29 yaş	3	15,0	1	5,0
	30-39 yaş	13	65,0	13	65,0
	40-49 yaş	4	20,0	5	25,0
	50 yaş ve üzeri	0	0	1	5,0
Eğitim düzeyi	Okur-yazar değil	1	5,0	0	0
	İlkokul	5	25,0	1	5,0
	Ortaokul	5	25,0	5	25,0
	Ortaöğretim	4	20,0	8	40,0
	Üniversite	5	25,0	6	30,0
Ana Dili	Türkçe	4	20,0	2	10,0
	Kürtçe	13	65,0	13	65,0
	Arapça	1	5,0	1	5,0
	Diğer	2	10,0	4	20,0
İki dilli yetişme durumu	Evet	14	70,0	16	80,0
	Hayır	6	30,0	4	20,0
TGG (n=20)					
Yaş	20-29 yaş	3	15,0	1	5,0
	30-39 yaş	14	70,0	10	50,0
	40-49 yaş	3	15,0	9	45,0
	50 yaş ve üzeri	0	0	0	0

Eğitim düzeyi	Okur-yazar değil	0	0	0	0
	İlkokul	5	25,0	2	10,0
	Ortaokul	0	0	0	0
	Ortaöğretim	3	15,0	5	25,0
	Üniversite	12	60,0	13	65,0
Ana Dili	Türkçe	2	10,0	3	15,0
	Kürtçe	15	75,0	17	85,0
	Arapça	3	15,0	0	0
	Diğer	0	0	0	0
İki dilli yetiştirme durumu	Evet	18	90,0	17	85,0
	Hayır	2	10,0	3	15,0

Çalışma grubundaki anne ve babaların demografik özelliklerinin verildiği Tablo 4 incelendiğinde, OSB tanılı çocukların annelerinin %15'inin (n=3) 20-29 yaş aralığında, %65'inin (n=13) 30-39 yaş aralığında ve %20'sinin (n=4) 40-49 yaş aralığında olduğu; OSB tanılı çocukların babalarının %5'inin (n=1) 20-29 yaş aralığında, %65'inin (n=13) 30-39 yaş aralığında, %25'inin (n=5) 40-49 yaş aralığında ve %5'inin (n=1) ise 50 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre, OSB tanılı çocukların annelerinin %5'inin (n=1) okur-yazar olmadığı, %25'inin (n=5) ilkokul, %25'inin (n=5) ortaokul, %20'sinin (n=4) ortaöğretim ve %25'inin (n=5) üniversite öğrenimi almış kişiler olduğu saptanmıştır. OSB tanılı çocukların babalarının ise %5'i (n=1) ilkokul, %25'i (n=5) ortaokul, %40'ı (n=8) ortaöğretim ve %30'u (n=6) üniversite eğitim düzeyindedir. Ana diline göre, OSB tanılı çocukların annelerinin %20'sinin (n=4) ana dilinin Türkçe, %65'inin (n=13) Kürtçe, %5'inin (n=1) Arapça olduğu ve %10'unun (n=2) ana dilinin diğer şeklinde (Almanca vb.) belirtildiği görülmektedir. Babaların ise %10'unun (n=2) ana dili Türkçe, %65'inin (n=13) Kürtçe, %5'inin (n=1) Arapça olarak ve %20'sinin (n=4) diğer şeklinde belirtilmiştir. Tablo 2'de annelerin %70'inin (n=14) iki dilli, %30'unun (n=6) ise tek dilli yetiştirdiği; babaların da %80'inin (n=16) iki dilli, %20'sinin (n=4) ise tek dilli yetiştirdiği görülmektedir.

TGG çocukların annelerinin %15'i (n=3) 20-29 yaş aralığında, %70'i (n=14) 30-39 yaş aralığında ve %15'i (n=3) 40-49 yaş aralığında; babalarının %5'inin (n=1) 20-29 yaş aralığında, %50'sinin (n=10) 30-39 yaş aralığında ve %45'inin (n=9) 40-49 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyine göre TGG çocukların annelerinin %25'i (n=5) ilkokul, %15'i (n=3) ortaöğretim ve %60'ı (n=12) üniversite mezunudur. Babalarının ise %10'u (n=2) ilkokul, %25'i (n=5) ortaöğretim ve %65'i (n=13) üniversite eğitim düzeyindedir. Ana diline göre, TGG çocukların annelerinin %10'unun (n=2) ana dilinin Türkçe, %75'inin (n=15) Kürtçe ve %15'inin (n=3) Arapça olduğu görülmektedir. Babaların ise %15'inin (n=3) ana

dili Türkçe iken, %85'inin (n=17) ise ana dilinin Kürtçe olduğu belirlenmiştir. İki dilli yetiştirme durumuna göre, annelerin %90'ının (n=18) iki dilli yetiştiği, %10'unun (n=6) ise tek dilli yetiştiği; babaların da %85'inin (n=17) iki dilli, %15'inin (n=3) ise tek dilli yetiştiği görülmektedir.

Tablo 3 ve tablo 4'e baktığımızda OSB tanılı 20 çocuğun ebeveynlerinden anadili Türkçeden başka bir dili olan 16 ebeveyn varken, bu gruptaki çocukların sadece 7 tanesi iki dilli olarak görülüyor, TGG çocukların ebeveynlerinden 18'i Türkçe dışında bir dile sahip olup 16 TGG çocuk iki dilli olarak görülmektedir. Burada OSB tanılı çocuğa sahip iki dilli anne ve babaların çocuklarıyla kendi ana dilini kullanma oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı çocukların ve tipik gelişim gösteren (TGG) çocukların iki dilli anne babalarının dil yeterliliği ve çocuklarıyla dil kullanım özelliklerinin, çocukların dil kullanımı ve Türkçeyle karşılaşma sıklıklarının, ailelerin çocuklarının iki dilli yetişmesiyle ilgili görüşlerinin ve tercihlerinin incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1 Ailenin Dil Kullanımına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların ailelerinin dil anlama ve konuşma yeterliklerine, kullandıkları dillerin çeşitliliğine, çocukların konuşma hatalarına yönelik kullandıkları stratejileri inceleyen analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5'te OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların ailelerinin evde Türkçe'den başka kullandıkları dil veya dillere yönelik dağılım görülmektedir.

Tablo 5. Evde Türkçe' den Başka Kullanılan Dil/Diller

	Dil	n	%
OSB (n=20)			
Dil	Kürtçe	11	55,0
	Arapça	5	25,0
	Diğer	4	20,0
TGG (n=20)			
Dil	Kürtçe	16	80,0
	Arapça	4	20,0
	Diğer	0	0

Tablo 5'te görüldüğü gibi, OSB tanılı çocukların ailelerinin %55'i (n=11) evde Türkçe'den başka Kürtçeyi, %25'i (n=5) Arapçayı dilini kullanmakta, %20'si (n=4) ise Türkçe'den başka diğer dilleri kullanmaktadır. TGG çocukların ailelerinin ise %80'i (n=16) evde Türkçe'den başka Kürtçeyi, %20'si (n=4) Türkçe'den başka Arapçayı kullanmaktadır.

Türkiye'de 26 ilde 18 yaş üstü 781 kişiyle yürütülmüş bir anketin sonuçları, Türkçe dışında bir anadile sahip bireylerin bu örneklemin % 16,9'unu oluşturduğunu göstermektedir (Gümüş, 2010). Yine Türkiye genelinde Kürtçe konuşma oranı %8,97, Arapça %2,38, Zazaki ise %1,01 olarak belirlenmiş olup Sosyo Politik Saha Araştırmaları Merkezinin 2020'de Doğu

ve Güneydoğu Anadolu illerinde yaptığı “Anadil Kullanımı Araştırması” verilerine göre %69,4'lük kesim Kürtçe, %4'lük kesim ise Arapça kullanmaktadır. Bu çalışmadaki iki grupta da (Tablo 3) Türkçe dışında ağırlıklı olarak kullanılan dillerin sırasıyla Kürtçe, Arapça ve Zazaki gibi diğer diller olduğu görülmektedir.

Tablo 6'da OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların anne ve babalarının evde veya ev dışında kullandıkları dil/diller bakımından ev çevrelerini tanımlama biçimlerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 6. Kullanılan Dil/dillere göre Ev Çevresinin Tanımlanma Biçimi

Tanımlar ve Oranlar	OSB		TGG	
	n	%	n	%
OSB (n=20)				
1. Anne ve baba çocuklarla farklı dilde konuşur. Örneğin; biri Türkçe, diğeri Arapça konuşur.	0	0	3	15,0
2. Tüm aile üyeleri ev dışında bir dil, evde başka bir dil kullanır. Örneğin; herkes evde Arapça, ev dışında Türkçe kullanır.	4	20,0	2	10,0
3. Anne ve baba çocuklarla Türkçe dışında farklı dillerle konuşur. Örneğin; anne Kürtçe, baba Arapça konuşur.	2	10,0	0	0
4. Anne ya da baba iki dillidir ve her iki dili karışık olarak kullanırlar. Yani evde ve dışarıda hem Türkçe hem de Arapça (veya Kürtçe) kullanır.	14	70,0	15	75,0

Tablo 6'da görüldüğü gibi, OSB tanılı çocukların ailelerinin %20'si (n=4) tüm aile üyelerinin ev dışında bir dil, evde başka bir dil kullandıklarını, %10'u (n=2) anne ve babanın çocuklarla Türkçe dışında farklı dillerle konuştuklarını ve %70'i (n=14) ise anne ya da babanın iki dilli olduğunu ve her iki dili karışık olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

TGG çocukların ailelerinin %15'i (n=3) anne ve babanın çocuklarla farklı dilde konuştuklarını, %10'u (n=2) tüm aile üyelerinin ev dışında bir dil, evde başka bir dil kullandıklarını ve %75'i (n=15) ise anne ya da babanın iki dilli olduğunu ve her iki dili karışık olarak kullandıklarını belirttikleri görülmektedir.

Anne-babaların farklı bağlamlarda dil kullanım tercihlerinin iki grup için benzer olduğu görülmektedir. TGG ve OSB tanılı iki dilli çocukların anne ve babalarının büyük bir

kısmı kendilerini iki dilli olarak tanımlamışlar ve her iki dili de karışık olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak her iki grupta da anne ve babaların çocuklarıyla aynı dilde ve ağırlıklı olarak Türkçe konuştukları dikkat çekmektedir. Türkçe dışında, farklı iki dil konuşan anne ve babaların da çocuklarıyla daha çok Türkçe konuştukları görülmektedir.

Tablo 7’de anne ve babaların ifadelerine göre OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların aile üyelerinin Türkçeyi anlama yeterliliklerine yönelik dağılım görülmektedir.

Tablo 7. Aile Üyelerinin Türkçeyi Anlama Yeterlilikleri

	Türkçeyi Anlama Yeterliliği ve Oranlar									
	Anlamaz		Birkaç sözcük anlar		Genel fikri anlar		Söylenenlerin çoğunu anlar		Anlar	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
OSB (n=20)										
Anne	0	0	0	0	0	0	1	5,0	19	95,0
Baba	0	0	0	0	0	0	1	5,0	19	95,0
Çocuklar	1	5,0	0	0	1	5,0	0	0	18	90,0
TGG (n=20)										
Anne	0	0	0	0	0	0	0	0	20	100,0
Baba	0	0	0	0	0	0	0	0	20	100,0
Çocuklar	0	0	1	5,0	0	0	3	15,0	16	80,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi, OSB tanılı çocukların annelerinin %5’inin (n=1) Türkçe söylenenlerin çoğunu anladığı, %95’inin (n=19) Türkçeyi anladığı; babaların da %5’inin (n=1) Türkçe söylenenlerin çoğunu anladığı, %95’inin (n=19) Türkçeyi anladığı; çocukların ise %5’inin (n=1) Türkçeyi anlamadığı, %5’inin (n=1) genel fikri anladığı ve %90’ının (n=18) Türkçeyi anladığı belirtilmiştir.

TGG grubunda olan çocukların annelerinin de babalarının da %100’ünün Türkçeyi anladığı; çocukların ise %5’inin (n=1) Türkçe birkaç sözcük anladığı, %15’inin (n=3) söylenenlerin çoğunu anladığı ve %80’inin (n=16) Türkçeyi anladığı görülmektedir.

Tablo 7’ye göre her iki gruptaki iki dilli anne ve babaların Türkçe anlama oranları en az % 90 iken OSB tanılı çocukların Türkçe anlama yeterliliğinin %90, TGG çocukların ise % 80 oranında olduğu ve her iki grubun Türkçe anlama yeterliliklerinin benzer olduğu görülmektedir.

Bulgular her iki grupta da tüm aile üyelerinin Türkçeyi yüksek oranda anladıklarını göstermektedir.

Tablo 8’de OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların aile üyelerinin aile dilini anlama yeterliliklerine yönelik dağılım görülmektedir.

Tablo 8. Aile Üyelerinin Aile Dilini Anlama Yeterlilikleri

	Aile Dilini Anlama Yeterliliği ve Oranlar									
	Anlamaz		Birkaç sözcük anlar		Genel fikri anlar		Söylenenlerin çoğunu anlar		Anlar	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
OSB (n=20)										
Anne	0	0	0	0	0	0	2	10,0	18	90,0
Baba	0	0	0	0	0	0	1	5,0	19	95,0
Çocuklar	1	5,0	3	15,0	3	15,0	3	15,0	10	50,0
TGG (n=20)										
Anne	0	0	1	5,0	0	0	2	10,0	17	85,0
Baba	0	0	0	0	0	0	0	0	20	100,0
Çocuklar	1	5,0	0	0	3	15,0	2	10,0	14	70,0

Tablo 8’de OSB tanılı çocukların annelerinin %10’unun (n=2) aile dilinde söylenenlerin çoğunu anladığı, %90’ının (n=18) aile dilini anladığı; babaların %5’inin (n=1) aile dilinde söylenenlerin çoğunu anladığı, %95’inin (n=19) aile dilini anladığı; çocukların ise %5’inin (n=1) aile dilini anlamadığı, %15’inin (n=3) birkaç sözcük anladığı, %15’inin (n=3) genel fikri anladığı, %15’inin (n=3) söylenenlerin çoğunu anladığı ve %50’sinin (n=10) aile dilini anladığı görülmektedir.

TGG çocukların annelerinin %5’inin (n=1) aile dilinde birkaç sözcük anladığı, %10’unun (n=2) söylenenlerin çoğunu anladığı, %85’inin (n=18) aile dilini anladığı; babaların %10’unun (n=20) aile dilini anladığı; çocukların ise %5’inin (n=1) aile dilini anlamadığı, %15’inin (n=3) genel fikri anladığı, %10’unun (n=2) söylenenlerin çoğunu anladığı ve %70’inin (n=14) aile dilini anladığı görülmektedir.

Bulgular aile üyelerinin Türkçeyi anlama oranları gibi ana dillerini anlama oranlarının da yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 9’da OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların aile üyelerinin Türkçeyi konuşma yeterliliklerine yönelik dağılım görülmektedir.

Tablo 8. Aile Üyelerinin Türkçeyi Konuşma Yeterlilikleri

	Türkçeyi Konuşma Yeterliliği ve Oranlar				
	Konuşamaz	Birkaç	Sınırlı	Bazı sosyal	Geniş

	sözcük/sözcük öbeği söyler ama cümle kuramaz		sözcük dağarcığı ve kısa cümleler		sözcükler ve hatalı cümleler		sözcük dağarcığı ve ana dil yeterliliğinde konuşma			
	n	%	n	%	n	%	n	%		
OSB (n=20)										
Anne	0	0	0	0	1	5,0	3	15,0	16	80,0
Baba	0	0	0	0	0	0	2	10,0	18	90,0
Çocuklar	0	0	2	10,0	2	10,0	4	20,0	12	60,0
TGG (n=20)										
Anne	0	0	0	0	0	0	0	0	20	100,0
Baba	0	0	0	0	0	0	2	10,0	18	90,0
Çocuklar	1	5,0	1	5,0	1	5,0	5	25,0	12	60,0

Tablo 9’da görüldüğü gibi anne babalar tarafından OSB tanımlı çocukların annelerinin %5’inin (n=1) Türkçeyi sınırlı sözcük dağarcığı ve kısa cümlelerle konuşabildiği, %15’inin (n=3) bazı sosyal sözcükler ve hatalı cümlelerle konuşabildiği, %80’inin (n=16) geniş sözcük dağarcığı ve ana dil yeterliliğinde konuşabildiği; babaların ise %10’unun (n=2) bazı sosyal sözcükler ve hatalı cümlelerle Türkçeyi konuşabildiği, %90’ının (n=18) Türkçeyi geniş sözcük dağarcığı ve ana dil yeterliliğinde konuşabildiği; çocukların %10’unun (n=2) Türkçe birkaç sözcük/sözcük öbeği söyleyebildiği ancak cümle kuramadığı, %10’unun (n=2) sınırlı sözcük dağarcığı ve kısa cümlelerle konuşabildiği, %20’sinin (n=4) bazı sosyal sözcükler ve hatalı cümlelerle konuşabildiği, %60’ının (n=12) geniş sözcük dağarcığı ve ana dil yeterliliğinde konuşabildiği belirtilmiştir.

TGG çocukların annelerinin %10’unun (n=20) Türkçeyi geniş sözcük dağarcığı ve ana dil yeterliliğinde konuşabildiği; babaların %10’unun (n=2) bazı sosyal sözcükler ve hatalı cümlelerle Türkçeyi konuşabildiği, %90’ının (n=18) geniş sözcük dağarcığı ve ana dil yeterliliğinde konuşabildiği; çocukların ise %5’inin (n=1) Türkçeyi konuşamadığı, %5’inin (n=1) Türkçe birkaç sözcük/sözcük öbeği söyleyebildiği ancak cümle kuramadığı, %5’inin (n=1) sınırlı sözcük dağarcığı ve kısa cümlelerle konuşabildiği, %25’inin (n=5) bazı sosyal sözcükler ve hatalı cümlelerle konuşabildiği, %60’ının (n=12) geniş sözcük dağarcığı ve ana dil yeterliliğinde konuşabildiği görülmektedir.

Tablo 7 ve Tablo 9’un bulguları birlikte incelendiğinde aile üyelerinin Türkçeyi anlama yeterliliklerinin Türkçeyi kullanma yeterliliklerinden daha iyi olduğu, ancak anne ve babaların Türkçeyi oldukça yüksek oranda kullandıkları da görülmektedir. Tablo 9’a

baktığımızda her iki gruptaki çocukların Türkçeyi konuşma yeterliliğinin aynı oranda (%60) olduğu görülüyor.

Tablo 10’da OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların aile üyelerinin aile dilini konuşma yeterliliklerine yönelik dağılımı görülmektedir.

Tablo 9. Aile Üyelerinin Aile Dilini Konuşma Yeterlilikleri

Aile Dilini Konuşma Yeterliliği ve Oranlar										
	Konuşamaz		Birkaç sözcük/sözcük öbeği söyler ama cümle kuramaz		Sınırlı sözcük dağarcığı ve kısa cümleler		Bazı sosyal sözcükler ve hatalı cümleler		Geniş sözcük dağarcığı ve ana dil yeterliliğinde konuşma	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
OSB (n=20)										
Anne	0	0	0	0	3	15,0	4	20,0	13	65,0
Baba	0	0	0	0	2	10,0	2	10,0	16	80,0
Çocuklar	3	15,0	6	30,0	2	10,0	4	20,0	5	25,0
TGG (n=20)										
Anne	0	0	1	5,0	2	10,0	0	0	17	85,0
Baba	0	0	0	0	1	5,0	0	0	19	95,0
Çocuklar	0	0	3	15,0	3	15,0	5	25,0	9	45,0

Tablo 10’da OSB tanılı çocukların annelerinin %15’inin (n=3) aile dilini sınırlı sözcük dağarcığı ve kısa cümlelerle konuşabildiği, %20’sinin (n=4) bazı sosyal sözcükler ve hatalı cümlelerle konuşabildiği, %65’inin (n=13) geniş sözcük dağarcığı ve ana dil yeterliliğinde konuşabildiği; babaların %10’unun (n=2) aile dilini sınırlı sözcük dağarcığı ve kısa cümlelerle konuşabildiği, %10’unun (n=2) bazı sosyal sözcükler ve hatalı cümlelerle konuşabildiği, %80’inin (n=16) geniş sözcük dağarcığı ve ana dil yeterliliğinde konuşabildiği; çocukların ise %15’inin (n=3) aile dilini konuşamadığı, %30’unun (n=6) birkaç sözcük/sözcük öbeği söyleyebildiği ancak cümle kuramadığı, %10’unun (n=2) sınırlı sözcük dağarcığı ve kısa cümlelerle konuşabildiği, %20’sinin (n=4) bazı sosyal sözcükler ve hatalı cümlelerle konuşabildiği, %25’inin (n=5) geniş sözcük dağarcığı ve ana dil yeterliliğinde konuşabildiği görülmektedir.

TGG çocukların annelerinin %5’inin (n=1) aile dilinde birkaç sözcük/sözcük öbeği söyleyebildiği ancak cümle kuramadığı, %10’unun (n=2) aile dilini sınırlı sözcük dağarcığı ve kısa cümlelerle konuşabildiği, %85’inin (n=17) geniş sözcük dağarcığı ve ana dil yeterliliğinde konuşabildiği; babaların %5’inin (n=1) aile dilini sınırlı sözcük dağarcığı ve

kısa cümlelerle konuşabildiği, %95'inin (n=19) geniş sözcük dağarcığı ve ana dil yeterliliğinde konuşabildiği; çocukların ise %15'inin (n=3) aile dilinde birkaç sözcük/sözcük öbeği söyleyebildiği ancak cümle kuramadığı, %15'inin (n=3) sınırlı sözcük dağarcığı ve kısa cümlelerle konuşabildiği, %25'inin (n=5) bazı sosyal sözcükler ve hatalı cümlelerle konuşabildiği, %45'inin (n=9) geniş sözcük dağarcığı ve ana dil yeterliliğinde konuşabildiği belirlenmiştir.

Aile üyelerinin kendi ana dillerini konuşma yeterliliği ile ilgili bulgular Türkçeyi konuşma yeterlilikleri ile birlikte incelendiğinde (Tablo 9 ve Tablo 10) anne ve babalar için çok yüksek oranda farklılıklar olmamakla beraber Türkçeyi kullanma oranlarının daha yüksek ifade edildiği dikkati çekmektedir. Ancak çocukların her iki dildeki kullanım düzeyleri karşılaştırıldığında özellikle aile dillerinin kullanımındaki sınırlılıklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Ağca'nın yaptığı çalışmada (2012) Normal gelişim gösteren, iki dilli ve dil bozukluğu olan çocukların Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=.006$). Normal gelişim gösteren çocuklar, kavram testinde, iki dilli ve dil bozukluğu olan çocuklardan daha iyi performans sergilemişlerdir. Araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında iki dilli çocukların testteki kavramlarda normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük performans gösterdiği görülmüştür. Cummins (1976), İki dilliliğin bilişsel gelişim üzerindeki olumsuz etkilerinin, genellikle sözel ve akademik beceriler üzerinde görülmekte olduğunu, bunun da iki dilli bireylerin iki dile uyum sağlamalarının güçlüğünden kaynaklandığını belirtmektedir.

Hudry ve ark., (2017) dili akıcı olmayan konuşmacıların çocuklarıyla iletişim kurmakta zorluk ve rahatsızlık duyduklarını ve onlara dili konuşmanın “yanlış” bir yolunu öğretmekten endişe duyduklarını ve bunun da çocuklarla iletişimin azalmasına yol açabileceğini bildirmişlerdir.

Çocuklarda dil edinimi ebeveynleriyle olan ilişki bağı, ebeveynlerin çocukla etkileşimi ve bu etkileşimin niteliği ve tüm bu süreçlerde çocuğa sundukları dil girdileriyle doğrudan bağlantılıdır (Krashen, 2013). Tablo 8'de karşımıza çıkan bulgulara baktığımızda babaların annelere oranla aile diline daha fazla hakim olduğu görülmektedir. Annelerin çocukla daha fazla vakit geçirdiği düşünüldüğünde, bu durum çocukların iki dilli olarak yetişmesinde ve aile dilini öğrenmesinde bir dezavantaj olarak görülebilir.

Tablo 11'de OSB tanımlı çocukların ve TGG çocukların annelerinin diğer aile üyeleriyle en sık kullandığı dillerin dağılımı görülmektedir.

Tablo 10. Annenin Diğer Aile Üyeleriyle En sık Kullandığı Diller

	Diller ve Oranlar									
	Türkçe		Kürtçe		Arapça		Diğer		Uygun Değil	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
OSB (n=20)										
Anne babayla	12	60,0	6	30,0	1	5,0	1	5,0	0	0
Anne çocuklarla	19	95,0	1	5,0	0	0	0	0	0	0
Anne, babanın anne ve babasıyla	6	30,0	11	55,0	1	5,0	2	10,0	0	0
Anne, kendi anne ve babasıyla	5	25,0	7	35,0	1	5,0	3	15,0	4	20,0
Anne bakıcıyla	3	15,0	0	0	0	0	0	0	17	85,0
Anne çocuğun öğretmeniyle	14	70,0	0	0	0	0	0	0	6	30,0
TGG (n=20)										
Anne babayla	10	50,0	9	45,0	1	5,0	0	0	0	0
Anne çocuklarla	9	45,0	10	50,0	1	5,0	0	0	0	0
Anne, babanın anne ve babasıyla	3	15,0	15	75,0	2	10,0	0	0	0	0
Anne, kendi anne ve babasıyla	3	15,0	14	70,0	3	15,0	0	0	0	0
Anne bakıcıyla	4	20,0	5	25,0	0	0	0	0	11	55,0
Anne çocuğun öğretmeniyle	15	75,0	3	15,0	0	0	0	0	2	10,0

Tablo 11’de OSB tanılı çocukların annelerinin babayla, çocuklarla ve çocuğun öğretmeniyle en sık Türkçeyi kullandığı (sırasıyla %60, %95 ve %70) görülmektedir. Anneler eşinin ve kendisinin anne babasıyla en sık Kürtçeyi, ikinci sırada ise Türkçeyi kullanmaktadırlar (Kürtçe için %55, %35; Türkçe için %30, %25). Tablo 6’da sadece 3 OSB olan çocuğun bakıcısı olduğu ve annelerin bakıcıyla Türkçe konuştuğu görülmektedir (%70).

TGG çocukların annelerinin babayla ve çocuğun öğretmeniyle en sık Türkçeyi kullandığı (sırasıyla %50 ve %75) görülmektedir. Anneler çocuklarla, eşinin ve kendisinin anne babasıyla en sık Kürtçeyi, ikinci sırada ise Türkçeyi kullanmaktadırlar (Kürtçe için %50, %75, %25; Türkçe için %45, %15, %15). Tablo 6’da sadece 9 TGG çocuğun bakıcısı olduğu ve annelerin bakıcıyla en sık Türkçeyi (%75), ikinci sırada ise Kürtçeyi kullandıkları (%15) görülmektedir.

Buradan her iki gruptaki annelerin kendilerinin ve eşlerinin anne babalarıyla ağırlıklı olarak aile dilini kullandıkları, özellikle TGG çocukların annelerinde bu eğilimin daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Dikkat çeken diğer bulgu ise annelerin çocuklarıyla hangi dilde

konusmayı tercih ettikleridir. İki grup arasında önemli bir farklılık OSB olan çocukların annelerin neredeyse hepsinin (%95) çocuklarıyla Türkçe konuşmaları, TGG çocukların annelerinin ise yaklaşık yarısının çocuklarıyla Türkçe, diğer yarısının ise aile dilinde konuşmalarıdır. OSB olan çocukların annelerinin çocuklarıyla aile dilini kullanmamaları daha önce de ifade edildiği gibi bu dilde kendilerini yeterli görmemeleri veya çocuklarının eğitiminde Türkçenin kullanılması nedeniyle aile dilini kullanmayı tercih etmemeleri olabilir. Yine her iki gruptaki ebeveynlerin öğretmenle Türkçe konuşması oranlarının birbirine çok yakın olduğu (OSB grubu %70, TGG grubu %75) görülmektedir. Bu noktada Türkiye'deki eğitim dilinin sadece Türkçe olması ve öğretmenlerin bölgede konuşulan diğer dilleri bilmemesi gibi nedenlerin ebeveynlerin öğretmenlerle daha çok Türkçe konuşmasında etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Farklı dillerin konuşulduğu ülkelerde OSB olan çocukların anne babalarının çocuklarıyla konuşurken tercih ettikleri dil kullanımları incelendiğinde farklı stratejilerin kullanıldığı dikkati çekmektedir. Kay ve v.d. (2012) yürüttükleri çalışma sonucunda çalışmadaki iki dilli ebeveynlerden beşinin iki dilin de OSB tanımlı çocuklarıyla eşit sıklıkta konuşulduğunu, dokuz ebeveyn ise iki dilliliği öğretmek için evde tek ebeveyn-tek dil stratejisinin kullanıldığını bildirmişlerdir.

Annelerin, çocuk konuşurken hata yaptığında kullandıkları stratejilerin çocuklarının OSB tanımlı olma veya TGG durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11. Çocuk Konuşurken Hata Yaptığında OSB ve TGG Çocukların Annelerinin Sıklıkla Kullandığı Stratejilerin Karşılaştırılması

Stratejiler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çocuğun dil kullanımına göre bir dilden diğerine geçer	OSB	20	15,90	318,00	108,000	0,01*
	TGG	20	25,10	502,00		
Hataları önemsemez ve devam eder	OSB	20	18,70	374,00	164,000	0,31
	TGG	20	22,30	446,00		
Çocuğun hatalı sözcüsünü doğru modeli sunarak tekrarlar	OSB	20	20,50	410,00	200,000	0,96
	TGG	20	20,50	410,00		
Çocuğun düzeltme yapmasına yardımcı olmak için soru sorar	OSB	20	17,90	358,00	148,000	0,15
	TGG	20	23,10	462,00		
Çocuğun kendisini düzeltmesi için anlamamış gibi yapar	OSB	20	16,75	335,00	125,000	0,04*
	TGG	20	24,25	485,00		

*P<.05

Analiz sonuçları, annelerin çocuk konuşurken hata yaptığında “çocuğun dil kullanımına göre bir dilden diğerine geçme” kullanımının çocuğunun OSB tanılı olma veya TGG durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [U=108,000; p<0,05]. Bu sonuca göre sıra ortalamaları dikkate alındığında çocuğu TGG annelerin çocukla konuşurken çocuğun dil kullanımına göre bir dilden diğerine geçme stratejisini kullanımı çocuğu OSB tanılı olanlardan daha yüksektir.

Çalışmanın daha önce sunulan diğer bulgularında belirtildiği gibi OSB olan çocukların anneleri çocuklarıyla Türkçe konuşmaktadırlar. Çocuklarıyla konuşma dili olarak Türkçeyi tercih etmeleri nedeniyle konuşurken bir dilden diğerine geçmeyi TGG çocukların annelerinden daha az kullanmaları beklenen bir bulgudur.

Annelerin çocuk konuşurken hata yaptığında kullandığı “çocuğun kendisini düzeltmesi için anlamamış gibi yapar” strateji puanları çocuğunun OSB tanılı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir [U=125,000; p<0,05]. Bu sonuca göre sıra ortalamaları dikkate alındığında çocuğu TGG grubunda olan annelerin bu stratejiyi kullanım puanları çocuğu OSB tanılı olanlardan daha yüksektir. Çalışmanın bu sonucundan farklı olarak Turan’ın (2012) çalışmasında “çocuğumun söylediklerini anlamadığımda bunu görmezden gelirim” strateji puanlarının TGG çocukların annelerinde %3.6 iken özel gereksinimli çocukların annelerinde %14.9 olduğu bulunmuştur. Çalışmada anne-babaların çocuklarının konuşmayı öğrenmelerine yardım etme için yeni sözcükleri tekrarlamalarını istemelerinin daha çok özel gereksinimli çocuk anneleri tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Turan,(2012)elde ettiği bu sonuçla ilgili olarak özel gereksinimli çocuk annelerinin yetişkin tarafından verilecek öğretimin çocuklar için en iyi öğrenme yolu olduğuna ve yeni sözcüklerin tekrarının istenmesi gereğine inandıklarını ifade etmiştir. Bu çalışmanın bulgularıyla ortaya çıkan farklılığın mevcut çalışmamızın özel gereksinim grubundaki çocukların sadece iki dilli OSB tanılı çocuklar olması ve ebeveynlerin dil gelişimiyle ilgili kaygılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Doğrudan düzeltme yapmak yerine çocuğun konuşmasını dinleyicinin gereksinimine göre yeniden düzenlemesinin desteklenmesi çocuğun merkeze alındığı doğal öğretimde de kullanılan stratejilerden birisidir (Krashen ve Terrell, 2000). Bu stratejinin çocuğu OSB olan anneler tarafından daha az sıklıkta kullanılmasının farklı nedenlerinin olabileceği düşünülmüştür. Çocukların dil kullanım sıklığının düşük olması OSB olan çocuk annelerinin bu stratejiyi daha az kullanmalarına neden olabilir. Bir diğer olası neden ise çocuklarının dili

öğrenmeleri için daha fazla öğretime ihtiyaç duyduklarını düşünmeleri nedeniyle düzeltme, tekrar isteme gibi daha yapılandırılmış stratejileri kullanmayı tercih etmeleridir.

Annelerin çocuk konuşurken hata yaptığıında “hataları önemsemez ve devam eder” [U=164,000; p>0,05] ve “çocuğun düzeltme yapmasına yardımcı olmak için soru sorar” [U=164,000; p>0,05] stratejileri puanları çocuğunun OSB veya TGG grubunda olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında çocuğu TGG annelerin söz konusu strateji puanlarının çocuğu OSB tanılı olanlardan daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. İstatistiksel olarak iki grup arasında anlamlı fark bulunmayan “çocuğun hatalı sözcesini doğru modeli sunarak tekrarlar” [U=164,000; p>0,05] stratejisi sıra ortalamalarının da iki grup için aynı olduğu görülmektedir.

Tablo 13’te OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların babalarının diğer aile üyeleriyle en sık kullandığı dillerin dağılımı görülmektedir.

Tablo 12. Babanın Diğer Aile Üyeleriyle En sık Kullandığı Diller

	Diller ve Oranlar									
	Türkçe		Kürtçe		Arapça		Diğer		Uygun Değil	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
OSB (n=20)										
Baba anneye	11	55,0	8	40,0	0	0	1	5,0	0	0
Baba çocuklarla	18	90,0	1	5,0	0	0	1	5,0	0	0
Baba, annenin anne ve babasıyla	6	30,0	12	60,0	1	5,0	1	5,0	0	0
Baba, kendi anne ve babasıyla	5	25,0	12	60,0	1	5,0	2	10,0	0	0
Baba bakıcıyla	2	10,0	0	0	0	0	0	0	18	90,0
Baba çocuğun öğretmeniyle	19	95,0	0	0	0	0	0	0	1	5,0
TGG (n=20)										
Baba anneye	10	50,0	10	50,0	0	0	0	0	0	0
Baba çocuklarla	9	45,0	11	55,0	0	0	0	0	0	0
Baba, annenin anne ve babasıyla	6	30,0	13	65,0	1	5,0	0	0	0	0
Baba, kendi anne ve babasıyla	5	25,0	14	70,0	1	5,0	0	0	0	0
Baba bakıcıyla	5	25,0	3	15,0	0	0	0	0	12	60,0
Baba çocuğun öğretmeniyle	18	90,0	0	0	0	0	0	0	2	10,0

Tablo 13’te OSB tanılı çocukların babalarının anneye, çocuklarla ve çocuğun öğretmeniyle en sık Türkçeyi kullandığı (sırasıyla %55, %90 ve %95) görülmektedir. Babalar eşinin ve kendisinin anne babasıyla en sık Kürtçeyi, ikinci sırada ise Türkçeyi

kullanılmaktadırlar (Kürtçe için %60, %60; Türkçe için %30, %25). Tablo 11’de 19 OSB olan çocuğun bakıcısı olduğu ve annelerin bakıcısıyla Türkçe konuştuğu görülmektedir (%95).

TGG çocukların babalarının anneye en sık Türkçeyi ve Kürtçeyi kullandığı (sırasıyla %50 ve %50) ve çocuğun öğretmeniyle Türkçeyi kullandığı (%90) görülmektedir. Babalar çocuklarla, eşinin ve kendisinin anne babasıyla en sık Kürtçeyi, ikinci sırada ise Türkçeyi kullanılmaktadırlar (Kürtçe için %55, %65, %70; Türkçe için %45, %30, %25). Tablo 11’de 18 TGG çocuğun bakıcısı olduğu ve annelerin bakıcısıyla Türkçe konuştuğu görülmektedir (%90).

Tablo 13’teki bulgularımız, TGG çocukları olan babaların, OSB’li çocuğu olan babalara kıyasla çocuklarıyla daha çok aile dilini konuştuğu görülmektedir. Buradan OSB tanılı çocuğu olan babaların, çocuklarının uzmanlardan aldığı eğitimin ve desteğin Türkçe olması ve yine OSB tanılı çocukların dili öğrenme ve kullanma alanlarında güçlük yaşadığı fikri gibi annelerinkine benzer kaygıları, aile dilini TGG çocuğu olan babalardan daha az kullanmalarına neden olduğu düşünülebilir.

Babaların, çocuk konuşurken hata yaptığında kullandıkları stratejilerin çocuklarının OSB tanılı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 13. Çocuk Konuşurken Hata Yaptığında OSB ve TGG Çocukların Babalarının Sıklıkla Kullandığı Stratejilerin Karşılaştırılması

Stratejiler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çocuğun dil kullanımına göre bir dilden diğerine geçer	OSB	20	17,78	355,50	145,500	0,12
	TGG	20	23,23	464,50		
Hataları önemsemez ve devam eder	OSB	20	19,65	393,00	183,000	0,63
	TGG	20	21,35	427,00		
Çocuğun hatalı sözcesini doğru modeli sunarak tekrarlar	OSB	20	18,80	376,00	166,000	0,33
	TGG	20	22,20	444,00		
Çocuğun düzeltme yapmasına yardımcı olmak için soru sorar	OSB	20	17,53	350,50	140,500	0,10
	TGG	20	23,48	469,50		
Çocuğun kendisini düzeltmesi için anlamamış gibi yapar	OSB	20	17,58	351,50	141,500	0,09
	TGG	20	23,43	468,50		

*P<.05

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan babaların çocuk konuşurken hata yaptığında “çocuğun dil kullanımına göre bir dilden diğerine geçer” [U=145,500; p>0,05], “hataları önemsemez ve devam eder” [U=183,000; p>0,05], “çocuğun hatalı sözcesini doğru modeli sunarak tekrarlar” [U=166,000; p>0,05], “çocuğun düzeltme yapmasına yardımcı olmak için

soru sorar” [U=140,500; p>0,05] ve “çocuğun kendisini düzeltmesi için anlamamış gibi yapar” [U=141,500; p>0,05] stratejilerine ilişkin puanları çocuğunun OSB tanılı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında çocuğu TGG grubunda olan babaların söz konusu strateji puanları çocuğu OSB tanılı olanlardan daha yüksektir.

Çocuk konuşurken hata yaptığında kullanılabilecek stratejilerin iki gruptaki babalar arasında anlamlı olarak farklılaşmamasının farklı nedenleri olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında çeşitli çalışmalarda babaların çocuklarıyla etkileşimde bulunma sürelerinin annelerden daha az olduğuna yönelik bulgular bulunmaktadır. Tezel Şahin ve ark., (2017), 3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarını araştırdıkları çalışmada, babaların çoğunluğunun çocuklarıyla günlük 1-2 saat arasında vakit geçirdikleri ancak, bu süreyi yeterli bulmadıkları belirlenmiştir. Bu süreyi yeterli görmeme nedeni olarak çocuğun daha çok ilgiye ihtiyacı olduğunu ve daha fazla vakit geçirmek gerektiğini bildikleri ancak çalışma şartları ve iş yoğunluğu nedeniyle vakit ayıramadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Türkoğlu, Çeliköz ve Uslu (2013), tarafından babaların nitelikli zaman algılarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmada, araştırmaya katılan babaların büyük çoğunluğu hafta içi günlerde çocuklarına bir saatten daha az zaman ayırırken, hafta sonları iki saat ve daha fazla zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Çocukla nitelikli zaman geçirme önündeki engeller olarak da iş saatlerindeki yoğunluk, beden ve zihin yorgunluğu yönünde görüş bildirdiklerini saptamışlardır. Bu durumda çocuğun tanısından bağımsız olarak çocuklarıyla etkileşimlerinde babaların çocuklarının gereksinimlerine göre dil kullanımlarında herhangi bir düzenleme yapmadıkları ve bunun daha çok çocuklarıyla etkileşimde bulunma sürelerinin sınırlı olmasıyla ilgili olabileceği düşünülebilir.

Çalışmanın ailenin dil kullanımıyla ilgili bulguları gözden geçirildiğinde, her iki grupta da katılımcı ebeveynlerin kendi anne ve babalarıyla anadille konuşma oranının çocuklarıyla konuşma oranlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak, anadilde konuşmanın ve anadil hakimiyetinin kuşaklar arasında farklılık gösterdiği, her yeni neslin toplumdaki baskın dili daha sık ve nitelikli kullandığı ve baskın dile anadiline oranla daha hakim olduğu söylenebilir.

4.2 Çocuğun Dil Kullanımına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların dili anlama ve kullanma yeterliliklerine, kullandıkları dillerin çeşitliliğine, dillere maruz kalma sıklıklarının inceleyen analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15'te OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların ilk sözcüklerini söyledikleri yaşlara göre dağılım görülmektedir.

Tablo 14. Çocuğun İlk Sözcüklerini Söylediği Yaş

	Yaş	n	%
OSB (n=20)			
Yaş	1 yaş	2	10,0
	2 yaş	8	40,0
	3 yaş	7	35,0
	4 yaş	2	10,0
	5 yaş	1	5,0
TGG (n=20)			
Yaş	1 yaş	13	65,0
	2 yaş	6	30,0
	3 yaş	0	0
	4 yaş	1	5,0
	5 yaş	0	0

Tablo 15'te OSB tanılı çocukların %10'unun (n=2) ilk sözcüklerini 1 yaşında söylediği, %40'ının (n=8) 2 yaşında, %35'inin (n=7) 3 yaşında, %10'unun (n=2) 4 yaşında ve %5'inin (n=1) ise 5 yaşında ilk sözcüklerini söylediği görülmektedir.

TGG çocukların %65'inin (n=13) ilk sözcüklerini 1 yaşında söylediği, %30'unun (n=6) 2 yaşında ve %5'inin (n=1) ise 4 yaşında ilk sözcüklerini söylediği görülmektedir.

Tablo 15'te elde edilen bulgular OSB olan iki dilli çocukların ilk sözcüklerini TGG iki dilli çocuklara göre daha geç söylediğini göstermektedir. Dil gelişiminde gecikme, OSB tanılı olguların anne babalarının en sık başvuru nedenlerinden ve en karakteristik özelliklerinden biridir (Lord, Shulman ve DiLavore, 2004; Thurm, Lord, Lee ve Newschaffer, 2007). OSB olan bireylerde dil gelişim düzeyleri birbirinden çok farklı olabilmekte ve bazılarında hiç bir dil gecikmesi gözlenmezken, olguların %25'inde işlevsel dil gelişmemektedir (Klinger, Dawson ve Renner, 2003). OSB tanılı olgularda dil gelişimindeki bozuklukları anlamak, hem ebeveynlerin OSB tanılı çocuklarında ilk fark ettikleri yakınmanın dil gelişiminde bozukluklar olması hem de erken dönemde dil işlevlerinin uzun dönem sonuçlar ile yakından ilişkili olması açısından çok önemlidir (Helen Tager-Flusberg ve diğerleri, 2005).

Tablo 16'da OSB tanılı ve TGG çocukların ilk sözcüklerini söyledikleri dilin dağılımı görülmektedir.

Tablo 15. Çocuğun ilk Sözcüklerini Söylediği Dil

	Dil	n	%
OSB (n=20)			
Diller	Türkçe	18	90,0
	Kürtçe	1	5,0
	Arapça	1	5,0
	Diğer	0	0
TGG (n=20)			
Diller	Türkçe	10	50,0
	Kürtçe	10	50,0
	Arapça	0	0
	Diğer	0	0

Tablo 16’da OSB tanılı çocukların %90’ının (n=18) ilk sözcüklerini Türkçe söylediği, %5’inin (n=1) Kürtçe söylediği ve %5’inin (n=1) Arapça söylediği görülmektedir. Bu grupta yer alan çocukların söylediği ilk sözcükler incelendiğinde bunların; “aç, anne, baba, arı vız vız, aba (abla), dede, gel, git, mama, su, ço (su), abi, may (su), ver” olduğu görülmektedir.

TGG çocukların %50’sinin (n=10) ilk sözcüklerini Türkçe, %50’sinin (n=1) Kürtçe söylediği görülmektedir. Bu grupta yer alan çocukların söylediği ilk sözcükler incelendiğinde ise bunların; “anne, abla, araba, su, baba, gel, apo (amca), pire(nene), baba, hayır, evet, Ayşe, meme, dade, av (su), nan (ekmek), yade(anne), ka (nerede?), wer (gel), âmin, kedi, köpek, kuş, olmaz, yok” olduğu görülmektedir.

İki dilli çocuklar, günlük deneyimleri farklı dillerde gerçekleştiği ve bu bağlamlarda farklı kelimeler duydukları için iki dilleri arasında dağılmış sözcüksel-anlamsal sistemlere sahiptir. Bu nedenle, genellikle her bir dille ilişkili, diğerinde ifade etmedikleri kelimeleri öğrenirler (Pena vd. 2016).

Çocukların ilk sözcüklerini söyledikleri dilin dağılımının anne ve babaların çocuklarıyla hangi dilde konuştuklarının dağılımına benzer olduğu dikkati çekmektedir. OSB tanılı çocukların yaklaşık olarak hepsinin ilk sözcüklerinin Türkçe olduğu, TGG gösteren çocukların ise ilk sözcüklerinin yarısının Türkçe, yarısının Kürtçe olduğu görülmektedir.

Tablo 17’de OSB ve TGG çocukların ilk cümlelerini kurdukları yaşların dağılımı görülmektedir.

Tablo 16. Çocuğun İlk Cümlelerini Kurduğu Yaş

Gruplar ve Oranlar			
	Gruplar	n	%
OSB (n=20)			
Yaş	1 yaş	0	0
	2 yaş	2	10,0
	3 yaş	8	40,0
	4 yaş	6	30,0
	5 yaş	3	15,0
	6 yaş	1	5,0
TGG (n=20)			
Yaş	1 yaş	0	0
	2 yaş	15	75,0
	3 yaş	4	20,0
	4 yaş	1	5,0
	5 yaş	0	0
	6 yaş	0	0

Tablo 17’de görüldüğü gibi, OSB tanılı çocukların %10’unun (n=2) ilk cümlelerini 2 yaşında kurdukları, %40’ının (n=8) 3 yaşında, %30’unun (n=6) 4 yaşında, %15’inin (n=3) 5 yaşında ve %5’inin (n=1) ise 6 yaşında ilk cümlelerini kurdukları görülmektedir.

TGG çocukların %75’inin (n=15) ilk cümlelerini 2 yaşında kurdukları, %20’sinin (n=4) 3 yaşında ve %5’inin (n=1) ise 4 yaşında ilk cümlelerini kurdukları görülmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkarak TGG iki dilli çocukların ilk cümlelerini kurdukları yaş aralığının TGG tek dilli çocuklardan beklenen yaş aralığında olduğu söylenebilir (Burns vd., 2007). Ama TGG iki dilli çocuklar ile OSB tanılı iki dilli çocuklar arasında ilk cümle kurulan yaş aralığında bir farklılık görülmektedir. İki dilli TGG çocukların çoğunluğu 2 yaşta, bir çocuk dışında çocukların tümü 4 yaşından önce cümle kurmuşlardır. OSB tanılı çocukların çoğunluğu ise 3-4 yaş aralığında, sınırlı sayıda da olsa 5 ve 6 yaşında da cümle kurmaya başlamışlardır. Bu bulgu dildeki güçlüklerin iki dillilikle değil OSB ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Alan yazında tek dilli ve iki dilli OSB tanılı çocukların dil becerilerini karşılaştıran çalışmalar bulunmaktadır. Kay-Raining Bird, Lamond ve Holden (2012) yaptıkları çalışmanın sonucunda iki dilli OSB tanılı çocukların tek dilli OSB tanılı çocuklarla karşılaştırıldığında daha fazla dil gecikmeleri göstermedikleri ve birden fazla dile maruz kalan çocukların tek dilli akranlarıyla karşılaştırıldığında dil güçlükleri konusunda daha düşük bir performans

göstermedikleri sonucunun ortaya çıktığını belirtmişlerdir. (Valicenti-McDermott ve diğerleri, 2013) tek dilli İngilizce (n= 297) veya iki dilli İngilizce-İspanyolca (n =165) olarak sınıflandırılan OSB tanılı 462 çocuğa dayanan çalışmalarında, ilk kelimelerin yaşını ve dil testi puanlarını incelemiştir. Çalışmada iki dilli ve tek dilli OSB tanılı çocuklar arasında hiçbir fark bulunmadığını, ancak dilin ve dil stereotiplerinin veya ekolalinin niteliksel kullanımının iki dilli çocuklarda daha seyrek olduğunu belirtmişlerdir. Mevcut çalışma literatüre uygun olarak, cümle kurma yaşının OSB tanılı çocuklarda iki dillilikle ilgili olmaktan ziyade grubun dil yetenekleriyle ilgili olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 18’de OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların ilk cümlelerini kurdukları dile yönelik dağılım görülmektedir.

Tablo 17. Çocuğun ilk Cümlelerini Kurduğu Dil

	Diller	n	%
OSB (n=20)			
Diller	Türkçe	18	90,0
	Kürtçe	2	10,0
	Arapça	0	0
	Diğer	0	0
TGG (n=20)			
Diller	Türkçe	12	60,0
	Kürtçe	8	40,0
	Arapça	0	0
	Diğer	0	0

Tablo 18’de görüldüğü gibi, OSB tanılı çocukların %90’ının (n=18) ilk cümlelerini Türkçe dilinde kurdukları, %10’unun (n=2) ise Kürtçe dilinde kurdukları görülmektedir. Bu grupta yer alan çocukların söylediği ilk cümleler incelediğinde bunların; “*anne gel, anne kardeş ağlıyor, anne ver, anne yemek, arı vız vız, baba okula gitti, baba al, baba bana su ver, baba dükkân, baba gitti, baba seni çok özledim, su ver, baba su, baba su ver, baba ver, ew çiye? (bu nedir?)*” olduğu görülmektedir.

TGG çocukların %60’ının (n=12) ilk cümlelerini Türkçe dilinde kurdukları, %40’ının (n=8) ise Kürtçe dilinde kurdukları görülmektedir. Bu grupta yer alan çocukların söylediği ilk cümleler incelediğinde ise bunların; “*anne gel, apo çu (amca gitti), ave bide, bab geldi, baba git, anne ver, baba gitti, baba hat (baba geldi), anne çu (anne gitti), baba karıştıyo, babamı seviyorum, baxçe herin (bahçeye gidelim), ne birci me (acıkmadım), bu çay benim, dade av bide (anne su ver)*” olduğu görülmektedir. Çocukların ilk cümlelerinin anne ve babaların

çocuklarıyla hangi dilde konuştuklarına göre şekillendiği görülmektedir. OSB olan çocukların yaklaşık olarak hepsinin ilk cümlelerinin Türkçe olduğu, TGG gösteren çocukların ise yarısından fazlasının ilk cümlelerinin Türkçe olduğu görülmektedir. Bu durum bize çocuğun hangi dile daha fazla maruz kaldığı ile ilgili fikir verebilmektedir.

Çocukların söylediklerinin anlaşılma düzeyinin, bir başka deyişle konuşmalarının anlaşılabilirliğinin çocukların OSB tanılı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 18. OSB ve TGG Çocukların Konuşmalarının Anlaşılabilirliğinin Karşılaştırılması

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çocuğun Türkçe söyledikleri anlaşılıyor mu?	OSB	20	16,00	320,00	110,000	0,01*
	TGG	20	25,00	500,00		
Çocuğun diğer dilde söyledikleri anlaşılıyor mu?	OSB	20	13,25	265,00	55,000	0,00*
	TGG	20	27,75	555,00		

*P<.05

Analiz sonuçları, çocukların “Türkçe söylediklerinin anlaşılma” puanlarında çocuğun OSB tanılı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir [U=110,000; p<0,05]. Bu sonuca göre sıra ortalamaları dikkate alındığında TGG grubunda olan çocukların Türkçe söylediklerinin anlaşılma düzeyine ilişkin puanları OSB tanılı olan çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların “diğer dilde söylediklerinin anlaşılma” puanlarında çocuğun OSB tanılı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir [U=55,000; p<0,05]. Bu sonuca göre sıra ortalamaları dikkate alındığında TGG grubunda olan çocukların diğer dilde söylediklerinin anlaşılma düzeyine ilişkin puanları OSB tanılı olan çocuklardan daha yüksektir.

Alan yazında da bu unsurun araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Ianco-Worrall (1972) iki dilli çocukların akranlarına oranla iki veya üç yıl daha erken yaşlarda kelimelerin anlamlarını seslerinden ayırt edebildiklerini ortaya koymuştur. İki dilli çocukların çok iyi bildikleri dilin ses sistemini diğer dillerine transfer ettiklerini ve bu ses sistemini kullanarak diğer dillerinde bazen bir ses yerine başka bir ses koyma, bazen birkaç sesin yerine tek bir ses kullanma eyleminde olduklarını göstermektedir (Reich, 1986). TGG çocukların bu transfer ve ses sistemlerini daha iyi kullandıkları, iki dilliliğin dezavantaj olmadığı söylenebilmektedir.

Schoen, Paul ve Chawarska (2011) OSB tanılı ve TGG çocuklarla yaptığı çalışma sonucunda erken dönemde OSB tanılı çocukların TGG çocuklara göre gecikmeli bir fonolojik gelişim seyri gösterdiğini, özellikle c,h ve l sessizlerini daha az çıkardığını tespit etmiştir. Cleland ve diğerleri (2010) OSB tanılı çocuklardaki fonolojik hataların atipik değil de gecikmeli bir seyir gösterdiğini ifade etmiştir. Shaw ve v.d. (2009) ifade edici fonolojik yeteneklerdeki eksiklerin tanımlayıcı olduğu iki farklı OSB tanılı çocuk grubuyla yaptığı çalışmada bu çocukların standart sesletim ölçütlerinde düşük bir performans gösterdiklerini belirtmiştir. Bu bulgular Tablo 17’de OSB ve TGG çocuklar arasındaki bu farkın OSB olgusundan kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 20’de OSB tanılı çocukların ve TGG grubunda olan çocukların iletişim kurma biçimlerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 19. Çocukların İletişim Kurma Biçimlerinin Dağılımı

	Çoğu zaman		Bazen		Hiç	
	n	%	n	%	n	%
OSB (n=20)						
Konuşma dili	11	55,0	5	25,0	4	20,0
Sözel olmayan işaretlerin kullanımı	9	45,0	8	40,0	3	15,0
Alternatif iletişim	1	5,0	5	25,0	14	70,0
TGG (n=20)						
Konuşma dili	19	95,0	0	0	1	5,0
Sözel olmayan işaretlerin kullanımı	4	20,0	15	75,0	1	5,0
Alternatif iletişim	1	5,0	3	15,0	16	80,0

Tablo 20’de görüldüğü gibi, OSB tanılı çocukların %55’inin (n=11) konuşma dili ile çoğu zaman, %25’inin (n=5) bazen iletişim kurduğu, %20’sinin (n=4) konuşma dili ile hiç iletişim kurmadığı; çocukların %45’inin (n=9) sözel olmayan işaretleri çoğu zaman kullandığı, %40’ının (n=8) bazen kullandığı, %15’inin (n=3) sözel olmayan işaretleri hiç kullanmadığı; çocukların %5’inin (n=1) alternatif iletişim ile çoğu zaman, %25’inin (n=5) bazen iletişim kurduğu, %70’inin (n=14) ise alternatif iletişimi hiç kullanmadığı görülmektedir.

TGG çocukların %95’inin (n=19) çoğu zaman konuşma dili ile iletişim kurduğu, %5’inin (n=1) konuşma dili ile hiç iletişim kurmadığı; çocukların %20’sinin (n=4) sözel olmayan işaretleri çoğu zaman kullandığı, %75’inin (n=15) bazen kullandığı, %5’inin (n=1) sözel olmayan işaretleri hiç kullanmadığı; çocukların %5’inin (n=1) alternatif iletişimi çoğu

zaman, %15'inin (n=3) bazen kullandığı, %80'inin (n=16) ise alternatif iletişimi hiç kullanmadığı görülmektedir.

Valicenti ve ark.(2019), çalışmalarında Sözel olmayan davranışların kullanımı, akran ilişkileri, paylaşım veya sosyal/duygusal karşılıklık dahil olmak üzere sosyal etkileşimlerinde önemli farklılıklar olmamasına rağmen, iki dilli çocukların konuşma dilinin gelişiminde daha fazla gecikmeler olduğunu bildirmişlerdir. Bu durumun etnik grup, anne eğitim düzeyi, çocuğun yaşı ve cinsiyet gibi çeşitli değişkenlere bağlı olduğunu, çünkü değişkenler kontrol altına alındığında konuşma dilinin gelişimindeki gecikmelerin anlamlı olmadığını belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın bulgularına benzer bulguların elde edilmesi nedeniyle sözel ifade yetersizliğinin OSB tanılı çocukların sözel olmayan işaretlerin kullanımına daha çok yönelmesine sebep olduğu ifade edilebilir.

Çocukların her iki dili kullanma yeterliliklerinin, çocukların OSB tanılı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 20. OSB ve TGG Çocuklarda Dil Kullanma Yeterliliğinin Karşılaştırılması

Diller	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çocuğun Türkçeyi konuşma yeterliliği	OSB	20	12,75	255,00	45,000	0,00*
	TGG	20	28,25	565,00		
Çocuğun diğer dili konuşma yeterliliği	OSB	20	13,63	272,50	62,500	0,00*
	TGG	20	27,38	547,50		

*P<.05

Analiz sonuçlarına göre çocukların “Türkçeyi konuşma yeterliliği” puanları çocuğun OSB tanılı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir [U=45,000; p<0,05]. Bu sonuca göre sıra ortalamaları dikkate alındığında TGG grubunda olan çocukların Türkçeyi konuşma yeterlilik puanları OSB tanılı olan çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların “diğer dili konuşma yeterliliği” puanları çocuğun OSB tanılı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir [U=62,500; p<0,05]. Bu sonuca göre sıra ortalamaları dikkate alındığında TGG grubunda olan çocukların diğer dili konuşma yeterlilik puanları OSB tanılı olan çocuklardan daha yüksektir.

İkinci dile erken yaşlarda maruz kalan çocukların dil gelişimi, birçok özellikler açısından (kelime hazinesi, cümle yapısı, telaffuz vb.) bu dili ana dili olarak konuşan çocukların dil gelişimine çok yakın olmaktadır (Harley, Allen, Cummins ve Swain, 1993). Bu durumun OSB tanılı çocuklar için de geçerli olup olmadığını inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Meir ve Novogrodsky (2021), 4-9 yaş arası İbranice konuşan tek dilli çocuklar (21 OSB tanılı ve 28'i tipik dil gelişimi olan) ve Rusça -İbranice konuşan iki dilli çocukların (13 OSB tanılı ve 30'u tipik dil gelişimi olan) göndergesel ifadelerindeki (nesnel, gözlenebilir bilgileri verebilmek)kesinlik kullanımını karşılaştırdıkları çalışmada kullanımın iki dillilikten değil OSB'den etkilendiğini bildirmişlerdir. Petersen ve Marinova (2012), tarafından yapılan çalışmada, sözel olmayan zeka yaşı kontrol edildiğinde, iki dilli çocukların, OSB olan tek dilli çocuklara kıyasla ifade edici dildeki toplam sözcük dağarcığının daha büyük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun tipik olarak gelişen iki dilli çocukların, tek dilli tipik olarak gelişen çocuklarınkine eşit veya daha büyük kavramsal kelime dağarcığına sahip olduğunu bulan önceki araştırmalarla tutarlı olduğu ifade edilmiştir. Siyambalapitiya ve ark., (2022), 12 aylık İngilizce müdahaleyi içeren boylamsal çalışma sonucunda bir erken müdahale programına katılan OSB olan tek dilli ve iki dilli çocukların müdahalenin ardından sosyal

iletişim becerileri arasında hiçbir fark bulunmadığını söylemişlerdir. Kay-Raining Bird, Lamond, ve Holden (2012) yaptıkları çalışma sonucunda iki dilli OSB tanımlı çocukların tek dilli OSB tanımlı çocuklarla karşılaştırıldığında daha fazla dil gecikmeleri göstermediklerini ve birden fazla dile maruz kalan çocukların tek dilli akranlarıyla karşılaştırıldığında dil güçlükleri konusunda daha düşük bir performans göstermedikleri sonucunun ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu çalışmaların bulgularında da görüldüğü gibi tablo 19 da verilen dil kullanma yeterliliğinin iki dilli TGG çocuklar ve OSB tanımlı çocuklar arasındaki farkın iki dile maruz kalmaktan değil de OSB tanısıyla ilgili olabileceğini düşündürmektedir.

Çocukların her iki dili anlama yeterliliklerinin, çocukların OSB tanımlı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 21. OSB ve TGG Çocuklarda Dil Anlama Yeterliliğinin Karşılaştırılması

Diller	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çocuğun Türkçeyi anlama yeterliliği	OSB	20	17,63	352,50	142,500	0,09
	TGG	20	23,38	467,50		
Çocuğun diğer dili anlama yeterliliği	OSB	20	13,68	273,50	63,500	0,00*
	TGG	20	27,33	546,50		

*P<.05

Analiz sonuçları çocukların “diğer dili anlama yeterliliği” puanlarında çocuğun OSB tanımlı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir [U=63,500; p<0,05]. Bu sonuca göre sıra ortalamaları dikkate alındığında TGG grubunda olan çocukların diğer dili anlama yeterlilik puanları OSB tanımlı olan çocuklardan daha yüksektir.

Ancak, çocukların “Türkçeyi anlama yeterliliği” puanları çocuğun OSB tanımlı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir [U=142,500; p>0,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında TGG grubunda olan çocukların Türkçeyi anlama yeterlilik puanları OSB tanımlı olan çocuklardan daha yüksektir.

Gonzalez vd. (2019) çalışmasında İki dilli ve tek dilli OSB tanımlı çocukların alıcı dil ve morfolojik özellikleri karşılaştırıldığında, OSB ile birlikte, baskın dilde alıcı kelime puanlarında ve morfolojik performanslarında, tek dillilerin iki dillileri geride bıraktığı bulunmuştur. Ancak çalışmada böyle bir sonucun ortaya çıkmasının sebebi olarak, o dile

maruz kalma miktarının etkili olabileceği ifade edilmiştir. İki dilli grup morfoloji alt testinde daha düşük performans gösterme eğiliminde olsa da OSB tanılı yetkin iki dillilerin tek dilli akranlarından önemli ölçüde farklı olmadığını bulduklarını belirtmiş ve dile maruz kalma miktarındaki farklılıkların dil gelişimindeki farklılıklara yansıyan bir değişken olduğu ifade edilmiştir. Özpolat ve Sağlam 'ın (2020) iki dil kullanan (n: 60) ve tek dil kullanan (n: 60) 120 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada, alıcı dil testlerinde tek dil kullananların %15,0'i ortalama üstü, %40,0'ı ortalama, %36,7'si ortalama altı ve %8,4'ü zayıf; iki dil kullananların %6,7'si iyi, %8,3'ü ortalama üstü, %50,0'si ortalama, %26,7'si ortalama altı ve %8,4'ü zayıf bölümde olduğu bulgusuna ulaşmış olup, tek dil kullananlar ile iki dil kullananların alıcı dil puanlarının benzer olduğunu belirtmişlerdir. Mevcut çalışmamız tek dilli OSB tanılı çocukları kapsamamakla birlikte iki dilli TGG ve iki dilli OSB tanılı çocukların dil anlama yeterlilikleri arasındaki farklılığın OSB'nin iletişimsel ve bilişsel beceriler üzerinde yarattığı tahribatlardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların her iki dili gün boyunca kullanma sıklıklarının, çocukların OSB tanılı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 22. OSB ve TGG Çocukların Her İki Dili Gün Boyunca Kullanma Sıklığının Karşılaştırılması

Diller	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çocuğun Türkçeyi kullanma sıklığı	OSB	20	20,90	418,00	192,000	0,82
	TGG	20	20,10	402,00		
Çocuğun diğer dili kullanma sıklığı	OSB	20	13,23	264,50	54,500	0,00*
	TGG	20	27,78	555,50		

*P<.05

Analiz sonuçları, çocukların “diğer dili kullanma sıklığı” puanlarında çocuğun OSB tanılı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir [U=54,500; p<0,05]. Bu sonuca göre sıra ortalamaları dikkate alındığında TGG grubunda olan çocukların diğer dili gün boyunca kullanma sıklığı puanları OSB tanılı olan çocuklardan daha yüksektir.

Çocukların “Türkçeyi kullanma sıklığı” puanları ise çocuğun OSB tanılı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir [U=192,000; p>0,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında TGG grubunda olan çocukların Türkçeyi kullanma sıklığı puanları OSB tanılı olan çocuklardan daha yüksektir.

Ağca (2012), araştırmasında; İki dilli çocukların çoğu testten birbirine yakın puanlar alırken birkaç çocuğun diğerlerinden daha yüksek puan almasını çalışmada yer alan iki dilli çocuklar, herhangi bir okul öncesi kurumuna devam etmediğinden, evde ve çevrede çoğunlukla Kürtçe'ye maruz kaldığını ve bu durumun, Türkçe kavramları anlama ve kullanmalarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Çalışmamızda ve tablo 21 deki bulgularımız da dil anlama ve kullanma sıklığının çocuğun dile maruz kalma miktarıyla ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Tablo 24'te OSB tanılı çocukların ve TGG grubunda olan çocukların diğer aile üyeleriyle en sık kullandığı dillerin dağılımı görülmektedir.

Tablo 23. Çocuğun Diğer Aile Üyeleriyle En sık Kullandığı Diller

	Diller ve Oranlar									
	Türkçe		Kürtçe		Arapça		Diğer		Uygun Değil	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
OSB (n=20)										
Çocuk anneye	19	95,0	1	5,0	0	0	0	0	0	0
Çocuk babayla	19	95,0	1	5,0	0	0	0	0	0	0
Çocuk kardeşleriyle	20	100,0	0	0	0	0	0	0	0	0
Çocuk büyükanne ve büyükbabasıyla	17	85,0	3	15,0	0	0	0	0	0	0
Çocuk bakıcısıyla	3	15,0	0	0	0	0	0	0	17	85,0
Çocuk öğretmeniyle	20	100,0	0	0	0	0	0	0	0	0
TGG (n=20)										
Çocuk anneye	10	50,0	9	45,0	1	5,0	0	0	0	0
Çocuk babayla	12	60,0	8	40,0	0	0	0	0	0	0
Çocuk kardeşleriyle	12	60,0	8	40,0	0	0	0	0	0	0
Çocuk büyükanne ve büyükbabasıyla	7	35,0	13	65,0	0	0	0	0	0	0
Çocuk bakıcısıyla	4	20,0	2	10,0	0	0	0	0	14	70,0
Çocuk öğretmeniyle	20	100,0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tablo 24'te görüldüğü gibi, OSB tanılı çocukların %95'inin (n=19) anneye Türkçe, %5'inin (n=1) Kürtçe dillerini kullandığı; çocukların %95'inin (n=19) babayla Türkçe, %5'inin (n=1) Kürtçe dillerini kullandığı; çocukların %100'ünün (n=20) kardeşleriyle Türkçe dilini kullandığı; çocukların %85'inin (n=17) büyük anne ve büyük babasıyla Türkçe, %15'inin (n=3) Kürtçe dillerini kullandığı; çocukların %15'inin (n=3) bakıcısıyla Türkçe dilini kullandığı ancak çocukların ebeveynlerinin %85'inin (n=17) sorunun bu seçeneğini cevaplamayı uygun görmediği; çocukların %100'ünün (n=20) öğretmeniyle Türkçe dilini kullandığı anlaşılmaktadır.

TGG çocukların %50'sinin (n=10) anneye Türkçe, %45'inin (n=9) Kürtçe ve %5'inin (n=1) Arapça dillerini kullandığı; çocukların %60'ının (n=12) babayla Türkçe, %40'ının (n=8) Kürtçe dillerini kullandığı; çocukların %60'ının (n=12) kardeşleriyle Türkçe, %40'ının (n=8) Kürtçe dillerini kullandığı; çocukların %35'inin (n=7) büyük anne ve büyük babasıyla Türkçe, %65'inin (n=13) Kürtçe dillerini kullandığı; çocukların %20'sinin (n=4) bakıcısıyla Türkçe dilini, %10'unun (n=2) Kürtçe dillerini kullandığı ancak çocukların ebeveynlerinin %70'inin (n=14) sorunun bu seçeneğini cevaplamayı uygun görmediği; çocukların %100'ünün (n=20) öğretmenleriyle Türkçe dilini kullandığı anlaşılmaktadır.

OSB tanılı 3 iki dilli çocuğun büyükanne/büyükbabalarıyla Kürtçe konuşmaları dışında tüm çocukların çevrelerindeki herkesle Türkçe konuştukları, TGG iki dilli çocukların ise öğretmenleri dışında, çevreleriyle daha çok Kürtçe konuştuklarını görmekteyiz. Buradan yola çıkarak OSB tanılı çocukların çevreleri tarafından daha çok Türkçeye maruz bırakıldığı görülmektedir. Burada dikkatimizi çeken hususun TGG çocukların ebeveynlerinin öğretmenle konuşulan dil konusunda cevap vermekte tereddüt ettikleri ve 14' ünün bu maddeye cevap vermediği olmuştur. Türkiye'deki Eğitim dilinin sadece Türkçe olması nedeniyle ailelerin bu maddeyi cevaplarken kaygılandıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 25'te OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların anneleriyle Türkçe konuşma durumlarının sıklık düzeylerine yönelik dağılım görülmektedir.

Tablo 24. Çocuğun Annesiyle Türkçe Konuşma Durumlarına İlişkin Sıklık Düzeyleri

	Türkçe Konuşma Sıklığı ve Oranlar									
	Asla		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
OSB (n=20)										
Annesiyle yalnızken	2	10,0	1	5,0	6	30,0	1	5,0	10	50,0
Anne ve babasıyla birlikteyken	1	5,0	1	5,0	5	25,0	3	15,0	10	50,0
Türkçe konuşan geniş aile ziyareti	2	10,0	1	5,0	7	35,0	2	10,0	8	40,0
Diğer dili konuşan geniş aile ziyareti	3	15,0	1	5,0	7	35,0	2	10,0	7	35,0
Diğer iki dillilerle birlikteyken	4	20,0	0	0	8	40,0	4	20,0	4	20,0
Sadece Türkçe konuşan tek dillilerle birlikteyken	1	5,0	1	5,0	5	25,0	2	10,0	11	55,0
Sadece diğer dili konuşan tek dillilerle birlikteyken	5	25,0	2	10,0	5	25,0	3	15,0	5	25,0
TGG (n=20)										
Annesiyle yalnızken	2	10,0	4	20,0	4	20,0	2	10,0	8	40,0
Anne ve babasıyla birlikteyken	3	15,0	4	20,0	4	20,0	2	10,0	7	35,0
Türkçe konuşan geniş aile ziyareti	2	10,0	2	10,0	2	10,0	7	35,0	7	35,0
Diğer dili konuşan geniş aile ziyareti	3	15,0	1	5,0	7	35,0	3	15,0	6	30,0
Diğer iki dillilerle birlikteyken	2	10,0	3	15,0	6	30,0	4	20,0	5	25,0

Sadece Türkçe konuşan tek dillilerle birlikteyken	1	5,0	1	5,0	3	15,0	4	20,0	11	55,0
Sadece diğer dili konuşan tek dillilerle birlikteyken	3	15,0	2	10,0	5	25,0	3	15,0	7	35,0

Tablo 25'te OSB tanılı çocukların anneleriyle Türkçe konuşma durumlarının sıklık düzeyleri incelendiğinde, annesiyle yalnızken çocukların %10'unun (n=2) asla Türkçe konuşmadığı, %5'inin (n=1) nadiren, %30'unun (n=6) bazen, %5'inin (n=1) sıklıkla ve %50'sinin (n=10) her zaman annesiyle Türkçe konuştuğu görülmektedir. Anne ve babasıyla birlikteyken çocukların %5'i (n=1) asla Türkçe, %5'i (n=1) nadiren, %25'i (n=5) bazen, %15'i (n=3) sıklıkla ve %50'si (n=10) her zaman Türkçe konuşmaktadır. Türkçe konuşan geniş aile ziyaretindeyken çocukların %10'u (n=2) asla Türkçe konuşmamakta, %5'i (n=1) nadiren, %35'i (n=7) bazen, %10'u (n=2) sıklıkla ve %40'ı (n=8) her zaman Türkçe konuşmaktadır. Diğer dili konuşan geniş aile ziyaretindeyken çocukların %15'i (n=3) asla Türkçe konuşmamakta, %5'i (n=1) nadiren, %35'i (n=7) bazen, %10'u (n=2) sıklıkla ve %35'i (n=7) her zaman Türkçe konuşmaktadır. Diğer iki dillilerle birlikteyken çocukların %20'si (n=4) asla Türkçe konuşmadığı, %40'ı (n=8) bazen, %20'si (n=4) sıklıkla ve %20'si (n=4) her zaman Türkçe konuşmaktadır. Sadece Türkçe konuşan tek dillilerle birlikteyken çocukların %5'inin (n=1) asla Türkçe konuşmadığı, %5'inin (n=1) nadiren, %25'inin (n=5) bazen, %10'unun (n=2) sıklıkla ve %55'inin (n=11) her zaman Türkçe konuştuğu dikkati çekmektedir. Sadece diğer dili konuşan tek dillilerle birlikteyken çocukların %25'i (n=5) asla Türkçe konuşmamaktadır; %10'u (n=2) nadiren, %25'i (n=5) bazen, %15'i (n=3) sıklıkla ve %25'i (n=5) ise her zaman Türkçe konuşmaktadır.

Anneleriyle Türkçe konuşma durumlarının sıklık düzeyleri TGG çocuklar için incelendiğinde, annesiyle yalnızken çocukların %10'u (n=2) annesiyle asla Türkçe konuşmadığı, %20'si (n=4) nadiren, %20'si (n=4) bazen, %10'u (n=2) sıklıkla ve %40'ı (n=8) her zaman annesiyle Türkçe konuşmaktadır. Anne ve babasıyla birlikteyken çocukların %15'i (n=3) asla Türkçe konuşmadığı, %20'si (n=4) nadiren, %20'si (n=4) bazen, %10'u (n=2) sıklıkla ve %35'i (n=7) her zaman Türkçe konuşmaktadır. Türkçe konuşan geniş aile ziyaretindeyken çocukların %10'u (n=2) asla Türkçe konuşmadığı, %10'u (n=2) nadiren, %10'u (n=2) bazen, %35'i (n=7) sıklıkla ve %35'i (n=7) her zaman Türkçe konuşmaktadır. Diğer dili konuşan geniş aile ziyaretindeyken çocukların %15'i (n=3) asla Türkçe konuşmadığı, %5'i (n=1) nadiren, %35'i (n=7) bazen, %15'i (n=3) sıklıkla ve %30'u (n=6) her zaman Türkçe konuşmaktadır. Diğer iki dillilerle birlikteyken çocukların %15'i (n=3) asla

Türkçe konuşmadığı, %5'i (n=1) nadiren, %35'i (n=7) bazen, %15'i (n=3) sıklıkla ve %30'u (n=6) her zaman Türkçe konuşmaktadır. Sadece Türkçe konuşan tek dillilerle birlikteyken çocukların %5'i (n=1) asla Türkçe konuşmadığı, %5'i (n=1) nadiren, %15'i (n=3) bazen, %20'si (n=4) sıklıkla ve %55'i (n=11) her zaman Türkçe konuşmaktadır. Sadece diğer dili konuşan tek dillilerle birlikteyken çocukların %15'i (n=3) asla Türkçe konuşmadığı, %10'u (n=2) nadiren, %25'i (n=5) bazen, %15'i (n=3) sıklıkla ve %35'i (n=7) her zaman Türkçe konuşmaktadır.

Tablo 25'teki bulgulardan yola çıkarak TGG çocukların anne ve babalarının anadillerini çocuklarıyla konuşmaya OSB tanıılı çocukların anne ve babalardan daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Tablo 26'da OSB tanıılı çocukların ve TGG çocukların anneleriyle diğer dili konuşma durumlarının sıklık düzeylerine yönelik dağılım görülmektedir.

Tablo 25. Çocuğun Annesiyle Diğer Dili Konuşma Durumlarına İlişkin Sıklık Düzeyleri

	Diğer Dili Konuşma Sıklığı ve Oranlar									
	Asla		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
OSB (n=20)										
Annesiyle yalnızken	13	65,0	3	15,0	3	15,0	1	5,0	0	0
Anne ve babasıyla birlikteyken	13	65,0	3	15,0	4	20,0	0	0	0	0
Türkçe konuşan geniş aile ziyareti	13	65,0	4	20,0	3	15,0	0	0	0	0
Diğer dili konuşan geniş aile ziyareti	11	55,0	6	30,0	2	10,0	1	5,0	0	0
Diğer iki dillilerle birlikteyken	11	55,0	4	20,0	5	25,0	0	0	0	0
Sadece Türkçe konuşan tek dillilerle birlikteyken	14	70,0	3	15,0	3	15,0	0	0	0	0
Sadece diğer dili konuşan tek dillilerle birlikteyken	12	60,0	3	15,0	4	20,0	1	5,0	0	0
TGG (n=20)										
Annesiyle yalnızken	5	25,0	2	10,0	6	30,0	4	20,0	3	15,0
Anne ve babasıyla birlikteyken	5	25,0	2	10,0	7	35,0	3	15,0	3	15,0
Türkçe konuşan geniş aile ziyareti	6	30,0	7	35,0	3	15,0	3	15,0	1	5,0
Diğer dili konuşan geniş aile ziyareti	5	25,0	2	10,0	4	20,0	6	30,0	3	15,0
Diğer iki dillilerle birlikteyken	4	20,0	3	15,0	6	30,0	6	30,0	1	5,0
Sadece Türkçe konuşan tek dillilerle birlikteyken	9	45,0	4	20,0	4	20,0	1	5,0	2	10,0
Sadece diğer dili konuşan tek dillilerle birlikteyken	4	20,0	3	15,0	3	15,0	6	30,0	4	20,0

Tablo 26’da OSB tanımlı çocukların anneleriyle diğler dili konuşma durumlarının sıklık d¼zeyleri incelendiğinde, annesiyle yalnızken çocukların %65’inin (n=13) annesiyle asla diğler dili konuşmadığı g¼r¼lmektedir; %15’i (n=3) nadiren, %15’i (n=3) bazen ve %5’i (n=1) sıklıkla annesiyle diğler dili konuşmaktadır. Anne ve babasıyla birlikteyken çocukların %65’i (n=13) asla diğler dili konuşmadığı, %15’i (n=3) nadiren ve %20’si (n=5) bazen diğler dili konuşmaktadır. T¼rkçe konuşan geniş aile ziyaretindeyken çocukların %65’i (n=13) asla diğler dili konuşmadığı, %20’si (n=4) nadiren ve %15’i (n=3) bazen diğler dili konuşmaktadır. Diğler dili konuşan geniş aile ziyaretindeyken çocukların %55’i (n=11) asla diğler dili konuşmadığı, %30’u (n=6) nadiren, %10’u (n=2) bazen ve %5’i (n=1) sıklıkla diğler dili konuşmaktadır. Diğler iki dillilerle birlikteyken çocukların %55’i (n=11) asla diğler dili konuşmadığı, %20’si (n=4) bazen ve %25’i (n=5) sıklıkla diğler dili konuşmaktadır. Sadece T¼rkçe konuşan tek dillilerle birlikteyken çocukların %70’i (n=14) asla diğler dili konuşmadığı, %15’i (n=3) nadiren, %15’i (n=3) bazen ve %5’i (n=1) sıklıkla diğler dili konuşmaktadır. Sadece diğler dili konuşan tek dillilerle birlikteyken çocukların %60’ı (n=12) asla diğler dili konuşmadığı, %15’i (n=3) nadiren, %20’si (n=4) bazen ve %5’i (n=1) sıklıkla diğler dili konuşmaktadır.

Anneleriyle diğler dili konuşma durumlarının sıklık d¼zeyleri TGG grubunda olan çocuklar için incelendiğinde, annesiyle yalnızken çocukların %25’i (n=5) annesiyle asla diğler dili konuşmadığı, %10’u (n=2) nadiren, %30’u (n=6) bazen, %20’si (n=4) sıklıkla ve %15’i (n=3) her zaman annesiyle diğler dili konuşmaktadır. Anne ve babasıyla birlikteyken çocukların %25’i (n=5) asla diğler dili konuşmadığı, %10’u (n=2) nadiren, %35’i (n=7) bazen, %15’i (n=3) sıklıkla ve %15’i (n=3) her zaman diğler dili konuşmaktadır. T¼rkçe konuşan geniş aile ziyaretindeyken çocukların %30’u (n=6) asla diğler dili konuşmadığı, %35’i (n=7) nadiren, %15’i (n=3) bazen, %15’i (n=3) sıklıkla ve %5’i (n=1) her zaman diğler dili konuşmaktadır. Diğler dili konuşan geniş aile ziyaretindeyken çocukların %25’i (n=5) asla diğler dili konuşmadığı, %10’u (n=2) nadiren, %20’si (n=4) bazen, %30’u (n=6) sıklıkla ve %15’i (n=3) her zaman diğler dili konuşmaktadır. Diğler iki dillilerle birlikteyken çocukların %20’si (n=4) asla diğler dili konuşmadığı, %15’i (n=3) nadiren, %30’u (n=6) bazen, %30’u (n=6) sıklıkla ve %5’i (n=1) her zaman diğler dili konuşmaktadır. Sadece T¼rkçe konuşan tek dillilerle birlikteyken çocukların %45’i (n=9) asla diğler dili konuşmadığı, %20’si (n=4) nadiren, %20’si (n=4) bazen, %5’i (n=1) sıklıkla ve %10’u (n=2) her zaman diğler dili konuşmaktadır. Sadece diğler dili konuşan tek dillilerle birlikteyken çocukların %20’si (n=4)

asla diğer dili konuşmadığı, %15'i (n=3) nadiren, %15'i (n=3) bazen, %30'u (n=6) sıklıkla ve %20'si (n=4) her zaman diğer dili konuşmaktadır.

OSB olan çocukların büyük oranda anneleriyle ana dilde konuşmadıkları, TGG çocuklarda ise anneleriyle ana dilde konuşma sıklığının daha fazla olduğu görülmektedir. Tablo -22 ve tablo-23 teki bulgulara baktığımızda TGG çocukların hem çevreleri hem de annelerinin OSB tanılı çocukların aile ve çevrelerine oranla çocuklarıyla daha fazla ana dilde konuştuğunu görmekteyiz. Bu sebeple OSB tanılı çocukların da anneleriyle daha çok Türkçe konuşmasının beklenen bir sonuç olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 27'de OSB tanılı çocuklar ve TGG çocuklarla çevrelerindeki kişilerin Türkçe konuşma sıklıklarının dağılımı görülmektedir.

Tablo 26. Çevrelerindeki Kişilerin Çocuklarla Türkçe Konuşma Sıklıklarının Dağılımı

	Türkçe Konuşma Sıklığı ve Oranlar									
	Asla		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her Zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
OSB (n=20)										
Anne	0	0	0	0	1	5,0	5	25,0	14	70,0
Baba	0	0	0	0	1	5,0	4	20,0	15	75,0
Kardeşler	0	0	0	0	0	0	2	10,0	18	90,0
Evdeki diğer kişiler	0	0	0	0	8	40,0	4	20,0	8	40,0
Akrabalar	0	0	0	0	7	35,0	5	25,0	8	40,0
Çocuğun arkadaşları	0	0	1	5,0	2	10,0	4	20,0	13	65,0
Çocuğun öğretmeni	0	0	0	0	6	30,0	2	10,0	12	60,0
TGG (n=20)										
Anne	3	15,0	4	20,0	5	25,0	2	10,0	6	30,0
Baba	3	15,0	5	25,0	4	20,0	2	10,0	6	30,0
Kardeşler	2	10,0	5	25,0	4	20,0	3	15,0	6	30,0
Evdeki diğer kişiler	3	15,0	1	5,0	10	50,0	2	10,0	4	20,0
Akrabalar	1	5,0	3	15,0	9	45,0	3	15,0	4	20,0
Çocuğun arkadaşları	0	0	1	5,0	4	20,0	8	40,0	7	35,0
Çocuğun öğretmeni	1	5,0	0	0	5	25,0	3	15,0	11	55,0

Tablo 27'de görüldüğü gibi OSB tanılı çocukların evdeki diğer kişiler ve akrabalar dışında çevrelerindeki kişilerin çocukla ağırlıklı olarak her zaman Türkçe konuştuğu görülmektedir. Çocukla Türkçe konuşma sıklığı OSB tanılı çocuklar için ayrıntılı olarak incelendiğinde, annelerin %5'i (n=1) bazen, %25'i (n=5) sıklıkla ve %70'i (n=14) her zaman çocukla düzenli olarak Türkçe konuşmaktadır. Babaların da annelere benzer olarak %5'i (n=1) bazen, %20'si (n=4) sıklıkla ve %75'i (n=15) her zaman çocukla Türkçe

konusmaktadır. Kardeşlerde oranın daha yükseldiği dikkat çekmektedir, kardeşlerin %10'u (n=2) sıklıkla ve %90'ı (n=18) her zaman çocukla Türkçe konuşmaktadır. Evdeki diğer kişilerin %40'ı (n=8) bazen, %20'si (n=4) sıklıkla ve %40'ı (n=8) her zaman; akrabaların ise %35'i (n=7) bazen, %25'i (n=5) sıklıkla ve %40'ı (n=8) her zaman çocukla düzenli olarak Türkçe konuşmaktadır. Çocuğun arkadaşlarının %5'i (n=1) nadiren, %10'u (n=2) bazen, %20'si (n=4) sıklıkla ve %65'i (n=13) her zaman çocukla Türkçe konuşmaktadır. Çocukların öğretmenlerinin %30'u (n=6) bazen, %10'u (n=2) sıklıkla ve %60'ı (n=12) her zaman çocukla düzenli olarak Türkçe konuşmaktadır.

Tablo 27'de TGG çocuklarla çevrelerindeki kişilerin Türkçe konuşma sıklıklarının OSB tanımlı çocuklardan farklılaştığı dikkati çekmektedir. Çocukla düzenli olarak Türkçe konuşma sıklığı TGG grubunda olan çocuklar için incelendiğinde, annelerin %15'i (n=3) çocukla asla Türkçe konuşmadığı, %20'si (n=4) nadiren, %25'i (n=5) bazen, %10'u (n=2) sıklıkla ve %30'u (n=6) her zaman çocukla düzenli olarak Türkçe konuşmaktadır. Babaların %15'i (n=3) çocukla asla Türkçe konuşmadığı, %25'i (n=5) nadiren, %20'si (n=4) bazen, %10'u (n=2) sıklıkla ve %30'u (n=6) her zaman çocukla düzenli olarak Türkçe konuşmaktadır. Kardeşlerin %10'u (n=2) çocukla asla Türkçe konuşmadığı, %25'i (n=5) nadiren, %20'si (n=4) bazen, %15'i (n=3) sıklıkla ve %30'u (n=6) her zaman çocukla düzenli olarak Türkçe konuşmaktadır. Evdeki diğer kişilerin %15'i (n=3) çocukla asla Türkçe konuşmadığı, %5'i (n=1) nadiren, %50'si (n=10) bazen, %10'u (n=2) sıklıkla ve %20'si (n=4) her zaman çocukla düzenli olarak Türkçe konuşmaktadır. Akrabaların %5'i (n=1) çocukla asla Türkçe konuşmadığı, %15'i (n=3) nadiren, %45'i (n=9) bazen, %15'i (n=3) sıklıkla ve %20'si (n=4) her zaman çocukla düzenli olarak Türkçe konuşmaktadır. Çocuğun arkadaşlarının %5'i (n=1) nadiren, %20'si (n=4) bazen, %40'ı (n=8) sıklıkla ve %35'i (n=7) her zaman çocukla düzenli olarak Türkçe konuşmaktadır. Çocukların öğretmenlerinin %5'i (n=1) çocukla asla Türkçe konuşmadığı, %25'i (n=5) bazen, %15'i (n=3) sıklıkla ve %55'i (n=11) her zaman çocukla düzenli olarak Türkçe konuşmaktadır.

Tablo 27'deki bulguların genel dağılımının iki grup için farklılaştığı ve çevrelerindeki kişilerin Türkçe konuşma sıklığı oranlarının yaklaşık yarı yarıya olduğu dikkati çekmektedir. Özellikle her zaman Türkçe konuşulduğunun ifade edildiği oranlar OSB olan çocuklar için yüksektir.

Tablo 28'de çevrelerindeki kişilerin OSB tanımlı çocuklar ve TGG çocuklarla zaman geçirme sürelerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 27. Çocukla Zaman Geçirme Süresi

	Zaman Geçirme Süresi ve Oranlar									
	1 Saatten Az		1-2 Saat		3-5 Saat		6-8 Saat		Tam Gün	
<i>OSB (n=20)</i>	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Anne	0	0	0	0	1	5,0	2	10,0	17	85,0
Baba	1	5,0	1	5,0	6	30,0	10	50,0	2	10,0
Kardeşler	0	0	1	5,0	2	10,0	10	50,0	7	35,0
Evdeki diğer kişiler	14	70,0	1	5,0	3	15,0	1	5,0	1	5,0
Akrabalar	13	65,0	5	25,0	2	10,0	0	0	0	0
Çocuğun arkadaşları	12	60,0	6	30,0	1	5,0	1	5,0	0	0
Çocuğun öğretmeni	6	30,0	4	20,0	8	40,0	2	10,0	0	0
<i>TGG (n=20)</i>										
Anne	0	0	0	0	0	0	11	55,0	9	45,0
Baba	0	0	0	0	8	40,0	12	60,0	0	0
Kardeşler	2	10,0	0	0	1	5,0	10	50,0	7	35,0
Evdeki diğer kişiler	12	60,0	1	5,0	1	5,0	4	20,0	2	10,0
Akrabalar	6	30,0	8	40,0	6	30,0	0	0	0	0
Çocuğun arkadaşları	1	5,0	9	45,0	7	35,0	3	15,0	0	0
Çocuğun öğretmeni	7	35,0	5	25,0	0	0	7	35,0	1	5,0

Tablo 28’de çevrelerindeki kişilerin çocukla zaman geçirme süreleri OSB tanımlı çocuklar için incelendiğinde annelerin %85’inin (n=17) tam gün çocukla birlikte oldukları, %5’inin (n=1) çocuklarıyla 3-5 saat, %10’unun (n=2) 6-8 saat çocuklarıyla birlikte oldukları görülmektedir. Babaların %5’i (n=1) çocuklarıyla 1 saatten az zaman geçirirken, %5’i (n=1) 1-2 saat, %30’u (n=6) 3-5 saat, %50’si (n=10) 6-8 saat ve %10’u (n=2) tam gün zaman geçirmektedir. Kardeşlerin %5’i (n=1) çocuklarla 1-2 saat zaman geçirirken, %10’u (n=2) 3-5 saat, %50’si (n=10) 6-8 saat ve %35’i (n=7) tam gün zaman geçirmektedir. Evdeki diğer kişilerin %70’i (n=14) çocuklarla 1 saatten az zaman geçirirken, %5’i (n=1) 1-2 saat, %15’i (n=3) 3-5 saat, %5’i (n=1) 6-8 saat ve %5’i (n=1) tam gün zaman geçirmektedir. Akrabaların %65’i (n=13) çocuklarla 1 saatten az zaman geçirirken, %25’i (n=5) 1-2 saat, %5’i (n=1) 3-5 saat ve %5’i (n=1) 6-8 saat zaman geçirmektedir. Çocukların arkadaşlarının %60’ı (n=12) çocuklarla 1 saatten az zaman geçirirken, %30’u (n=6) 1-2 saat, %5’i (n=1) 3-5 saat ve %5’i (n=1) 6-8 saat zaman geçirmektedir. Çocukların öğretmenlerinin %30’u (n=6) çocuklarla 1 saatten az zaman geçirirken, %20’si (n=4) 1-2 saat, %40’ı (n=8) 3-5 saat ve %10’u (n=2) 6-8 saat zaman geçirmektedir.

Tablo 28’de çevrelerindeki kişilerin çocukla zaman geçirme süreleri TGG çocuklar için incelendiğinde, annelerin %55’i (n=11) çocuklarıyla 6-8 saat zaman geçirirken %45’i

(n=9) tam gün zaman geçirmektedir. Babaların %40'ı (n=8) çocuklarıyla 3-5 saat zaman geçirirken %60'ı (n=12) 6-8 saat zaman geçirmektedir. Kardeşlerin %10'u (n=2) çocuklarla 1 saatten az zaman geçirirken, %5'i (n=1) 3-5 saat, %50'si (n=10) 6-8 saat ve %35'i (n=7) tam gün zaman geçirmektedir. Evdeki diğer kişilerin %60'ı (n=12) çocuklarla 1 saatten az zaman geçirirken, %5'i (n=1) 1-2 saat, %5'i (n=1) 3-5 saat, %20'si (n=4) 6-8 saat ve %10'u (n=2) tam gün zaman geçirmektedir. Akrabaların %30'u (n=6) çocuklarla 1 saatten az zaman geçirirken, %40'ı (n=8) 1-2 saat ve %30'u (n=6) 3-5 saat zaman geçirmektedir. Çocukların arkadaşlarının %5'i (n=1) çocuklarla 1 saatten az zaman geçirirken, %45'i (n=9) 1-2 saat, %35'i (n=7) 3-5 saat ve %15'i (n=3) 6-8 saat zaman geçirmektedir. Çocukların öğretmenlerinin %35'i (n=7) çocuklarla 1 saatten az zaman geçirirken, %25'i (n=5) 1-2 saat, %35'i (n=7) 6-8 saat %5'i (n=1) tam gün zaman geçirmektedir. Tablo 26' da ki bulguların dağılımına baktığımızda her iki grup da sırasıyla en çok anneleriyle, kardeşleriyle ve babalarıyla zaman geçirmektedir. Arkadaşlarla zaman geçirme süresinin TGG çocuklarda OSB tanılı çocuklardan daha fazla olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkılırsa TGG çocukların sosyal hayata daha fazla dahil edildiği, OSB tanılı çocukların ise daha çok evde olduğu, neredeyse tam gün anneye vakit geçirdiği ve sosyal çevreyle daha az temas ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmanın bu bölümünde (Tablo 15 - Tablo 28) çocukların dil kullanımına yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak TGG çocukların daha fazla iki dilliliğe maruz kaldığını, ebeveynlerin anadili öğretme ve konuşma hususuna daha çok önem verdikleri söylenebilir. OSB tanılı çocuklarda ise iki dilliliğe ebeveynlerin daha mesafeli olduğu ve önceliklerinin çocuklarını iki dilli yetiştirmekten ziyade çocuklarının sadece konuşması olduğu düşünülmüştür. Nitekim katılımcı annelerin birçoğu, çocuklarının OSB tanılı olmasından kaynaklı olarak önceliklerinin hangi dili değil sadece konuşabilmesi olduğunu ifade etmişlerdir.

4.3 Nedenler ve Tercihler İlişkin Bulgular

Bu başlık altında ailelerin OSB tanılı ve TGG çocuklarının iki dilli olarak yetiştirilmesine yönelik görüşleri ve tercihlerini etkileyen nedenleri inceleyen analiz sonuçları yer almaktadır.

Çocuğun iki dilli olarak yetiştirilmesinin öneminin çocukların OSB tanılı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 28. Çocuğun İki Dilli Olarak Yetiştirilmesi Öneminin OSB ve TGG Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Diller	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çocuğunuzun iki dilli olması sizin için ne kadar önemli?	OSB	20	24,03	494,00	116,000	0,02*
	TGG	20	16,98	326,00		
	Toplam	40				

*P<.05

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan anne babaların “çocuğun iki dilli olmasının ne kadar önem taşıdığına yönelik” puanları çocuğun OSB tanılı olma veya TGG grubunda olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir [U=116,000; p<0,05]. Bu sonuca göre sıra ortalamaları dikkate alındığında OSB tanılı çocuğu olan anne babaların çocuğunun iki dilli olmasının önemine yönelik puanları çocuğu TGG grubunda olan anne babalardan daha yüksektir.

Kay ve ark. (2012) yaptığı çalışmada katılımcılardan, OSB tanılı çocuklarının iki dilli olmasının ne kadar önemli olduğunu derecelendirmelerini istemiştir. Derecelendirmeler, OSB tanılı çocukları birden fazla dile maruz kalan veya maruz kalmayan aileler için karşılaştırılmıştır. Katılımcılardan çocuklarını birden fazla dile maruz bırakanlar, ortalama olarak iki dilliliği önemli olarak derecelendirmişler (ortalama 3.1, SD 1.5), çocuklarını tek bir dile maruz bırakanlar ise iki dilliliği ortalama olarak biraz veya hiç önemli değil (ortalama 4.3, SD 1.3) olarak derecelendirmişlerdir. Ankete katılanlardan ayrıca, çocuklar için iki dilliliğin daha fazla, eşit veya daha az önemli olup olmadığını derecelendirmeleri istenmiştir. Çocuklarını tek dilli veya iki dilli/çok dilli girdilerle yetiştiren ve iki dilli olmanın OSB tanılı çocukları için normal gelişim gösteren çocuklarına göre daha fazla, eşit veya daha az önemli olduğu konusunda ne düşündüğü sorulan katılımcılar bu soruya benzer şekilde yanıt vermişlerdir. Her gruptan sadece bir kişi OSB tanılı çocuklarını iki dilli olarak yetiştirmenin normal gelişim gösteren bir çocuğa göre daha az önemli olduğunu bildirmiştir. Tablo 27’deki bulgular OSB tanılı çocukların ailelerinin iki dilliliği, TGG çocukların ailelerinden daha fazla önemsediklerini göstermektedir. Kay vd. (2012) bulgularının bu açıdan mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Tablo 30’da anne babaların OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların iki dilli yetiştirilmesi tercihini etkileyen nedenlerin önem derecesine göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 29. Çocuğun İki Dilli Yetiştirilmesine yönelik Nedenlerin Önem Derecesine göre dağılımı

	İki Dilli Yetiştirme Nedenleri ve Oranlar					
	En Önemli		İkinci En Önemli		Üçüncü En Önemli	
	n	%	n	%	n	%
OSB (n=20)						
1. Aile üyeleriyle iletişim	11	55,0	6	30,0	3	15,0
2. Okuldaki insanlarla iletişim	6	30,0	6	30,0	8	40,0
3. İki dilli bir yerde yaşama	7	35,0	8	40,0	5	25,0
4. Hayata daha iyi başlama	6	30,0	7	35,0	7	35,0
5. Gelecekte daha iyi iş fırsatları	5	25,0	4	20,0	11	55,0
6. Başka dillere ve kültürlere toleranslı olma	6	30,0	6	30,0	8	40,0
7. Doğuştan iki dil öğrenme sonradan öğrenmekten kolaydır	5	25,0	7	35,0	8	40,0
TGG (n=20)						
1. Aile üyeleriyle iletişim	15	75,0	4	20,0	1	5,0
2. Okuldaki insanlarla iletişim	5	25,0	6	30,0	9	45,0
3. İki dilli bir yerde yaşama	5	25,0	8	40,0	7	35,0
4. Hayata daha iyi başlama	8	40,0	5	25,0	7	35,0
5. Gelecekte daha iyi iş fırsatları	7	35,0	5	25,0	8	40,0
6. Başka dillere ve kültürlere toleranslı olma	6	30,0	6	30,0	8	40,0
7. Doğuştan iki dil öğrenme sonradan öğrenmekten kolaydır	7	35,0	4	20,0	9	45,0

Tablo 30’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan ebeveynlerin, OSB tanılı çocuklarını iki dilli yetiştirme nedenleri önem derecesine göre incelendiğinde, “aile üyeleriyle iletişim” ebeveynlerin %55’i (n=11) tarafından en önemli neden olarak görülürken, %30’u (n=6) tarafından ikinci en önemli neden olarak, %15’i (n=6) tarafından ise üçüncü en önemli neden olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli yetişmesinde “okuldaki insanlarla iletişim” ebeveynlerin %30’u (n=6) tarafından en önemli neden olarak görülürken, %30’u (n=6) tarafından ikinci en önemli neden olarak, %40’ı (n=8) tarafından ise üçüncü en önemli neden olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli yetişmesinde “iki dilli bir yerde yaşama” ebeveynlerin %35’i (n=7) tarafından en önemli neden olarak görülürken, %40’ı (n=8) tarafından ikinci en önemli neden olarak, %25’i (n=5) tarafından ise üçüncü en önemli neden olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli yetişmesinde “hayata daha iyi başlama” ebeveynlerin %30’u (n=6) tarafından en önemli neden olarak görülürken, %35’i (n=7) tarafından ikinci en önemli neden olarak, %35’i (n=7) tarafından ise üçüncü en önemli neden olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli yetişmesinde “gelecekte daha iyi iş fırsatları” ebeveynlerin %25’i (n=5)

tarafından en önemli neden olarak görülürken, %20'si (n=4) tarafından ikinci en önemli neden olarak, %55'i (n=11) tarafından ise üçüncü en önemli neden olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli yetişmesinde “başka dillere ve kültürlere toleranslı olma” ebeveynlerin %30'u (n=6) tarafından en önemli neden olarak görülürken, %30'u (n=6) tarafından ikinci en önemli neden olarak, %40'ı (n=8) tarafından ise üçüncü en önemli neden olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli yetişmesinde “doğuştan iki dil öğrenme sonradan öğrenmekten kolaydır” ebeveynlerin %25'i (n=5) tarafından en önemli neden olarak görülürken, %35'i (n=7) tarafından ikinci en önemli neden olarak, %40'ı (n=8) tarafından ise üçüncü en önemli neden olarak görülmektedir.

Ebeveynlerin, TGG çocuklarını iki dilli yetiştirme nedenleri önem derecesine göre sıralandığında, “aile üyeleriyle iletişim” ebeveynlerin %75'i (n=15) tarafından en önemli neden olarak görülürken, %20'i (n=4) tarafından ikinci en önemli neden olarak, %5'i (n=1) tarafından ise üçüncü en önemli neden olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli yetişmesinde “okuldaki insanlarla iletişim” ebeveynlerin %25'i (n=5) tarafından en önemli neden olarak görülürken, %30'u (n=6) tarafından ikinci en önemli neden olarak, %45'i (n=9) tarafından ise üçüncü en önemli neden olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli yetişmesinde “iki dilli bir yerde yaşama” ebeveynlerin %25'i (n=5) tarafından en önemli neden olarak görülürken, %40'ı (n=8) tarafından ikinci en önemli neden olarak, %35'i (n=7) tarafından ise üçüncü en önemli neden olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli yetişmesinde “hayata daha iyi başlama” ebeveynlerin %40'ı (n=8) tarafından en önemli neden olarak görülürken, %25'i (n=5) tarafından ikinci en önemli neden olarak, %35'i (n=7) tarafından ise üçüncü en önemli neden olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli yetişmesinde “gelecekte daha iyi iş fırsatları” ebeveynlerin %35'i (n=7) tarafından en önemli neden olarak görülürken, %25'i (n=5) tarafından ikinci en önemli neden olarak, %40'ı (n=8) tarafından ise üçüncü en önemli neden olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli yetişmesinde “başka dillere ve kültürlere toleranslı olma” ebeveynlerin %30'u (n=6) tarafından en önemli neden olarak görülürken, %30'u (n=6) tarafından ikinci en önemli neden olarak, %40'ı (n=8) tarafından ise üçüncü en önemli neden olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli yetişmesinde “doğuştan iki dil öğrenme sonradan öğrenmekten kolaydır” ebeveynlerin %35'i (n=7) tarafından en önemli neden olarak görülürken, %20'si (n=4) tarafından ikinci en önemli neden olarak, %45'i (n=9) tarafından ise üçüncü en önemli neden olarak görülmektedir.

Alan yazında çalışmanın bulgularına benzer bulgular içeren bir diğer çalışma olan Kay ve ark. (2012) yaptıkları çalışmada katılımcılardan OSB tanımlı bir çocuğu iki dilli olarak

yetiştirmenin en önemli nedenlerini sıralamaları istenmiştir. Sıralanan maddelerden bazıları örneğin; aile, okul veya komşularla iletişim şeklinde yapılan sıralama iletişim ihtiyacını ele aldığı için birleştirilmiş olup benzer şekilde- iki dilli bir şehirde ve ülkede yaşamaya verilen cevaplar da birleştirilmiştir. Çalışmada en sık sıralanan nedenlerin iletişim kurabilme, iki dilli bir ortamda yaşama ve yaşam olanaklarının sağlanması olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada her iki grupta da öncelikli olarak aile üyeleriyle iletişimin ve iki dilli bir yerde yaşamalarının iki dilliliğin tercih edilmesinde etkili olduğu görülmektedir. Bu yönüyle Kay vd. bulgularıyla çok büyük benzerlik görülmektedir. Howard vd. (2020) yaptığı çalışmada sekiz aile OSB tanımlı çocuklarını iki dilli şekilde altı aile ise tek dilli yetiştirmeyi tercih etmişlerdir. İki dilliliği seçen aileler tercihlerinde en önemli faktörün aile ile iletişim olduğunu bildirmişlerdir. Çocuklarını tek dilli yetiştiren aileler ise özellikle OSB tanımlı çocuklarının iki dile maruz kalma OSB tanımlı çocuklarında daha fazla kafa karışıklığına yol açacağını belirtmiştir. Otizme özgü dezavantajlardan kaynaklı olarak dört ebeveyn tarafından iki dilli olmanın, çocuklarının bilişsel gelişimine fayda sağlayabileceği öne sürülmüştür. Anne babaların çocuklarını iki dilli yetiştirmeyi tercih etmelerinde en önemli etkenin aile bireyleri ile iletişim kurabilmeleri olduğu ortaya çıkmıştır. Hampton ve v.d. (2016) TGG grubundaki ebeveynler, aile, arkadaşlar ve toplum görüşlerinin baskısını hissettiklerini bildirmiş ve yine çocuklarının başarılı bir okul hayatı ve gelişmekte olan akran ilişkilerinin çocuklarının tek dilli yetişmesinde etkili faktörler olduğunu belirtmişlerdir. OSB grubundaki ebeveynler ise genellikle İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamının çocuklarını İngilizce'ye maruz bırakmak için bir motivasyon olduğunu bildirmişlerdir. Katılımcı ebeveynlerimizden hiç biri çevrelerinden iki dillilik veya tek dillilikle ilgili herhangi bir tavsiye aldıklarına yönelik görüş bildirmemekle birlikte, bulgularımızdan yola çıkarsak her iki grubun da çocuklarının anadilden farklı olarak Türkçe bilmelerinin; okuldakilerle iletişim ve iyi iş fırsatlarını bulabilmeleri için önemli olarak görmeleri Hampton ve v.d. (2016) çalışma bulgularıyla benzerlik göstermiştir.

Tablo 31'de diğer aile üyelerinin OSB tanımlı çocuklar ve TGG çocuklarla aile dilini konuşmalarının önemine yönelik görüşlerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 30. Çevredeki kişilerin Çocukla Aile Dilini Konuşmalarının Önemi

Aile Dilini konuşmanın Önemi ve Oranlar				
Çok Önemli	Değil	Önemli	Çok Önemli	Bilmiyorum

OSB (n=20)	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Anne	4	20,0	0	0	7	35,0	8	40,0	1	5,0
Baba	3	15,0	1	5,0	8	40,0	7	35,0	1	5,0
Çocuklar	8	40,0	1	5,0	5	25,0	6	30,0	0	0
Türkçe konuşan dede/nine	3	15,0	1	5,0	6	30,0	5	25,0	5	25,0
Aile dilini konuşan dede/nine	3	15,0	0	0	8	40,0	6	30,0	3	15,0
Bakıcı	2	10,0	0	0	4	20,0	1	5,0	13	65,0
Anaokulu öğretmeni	4	20,0	0	0	4	20,0	3	15,0	9	45,0
TGG (n=20)										
Anne	2	10,0	2	10,0	2	10,0	14	70,0	0	0
Baba	2	10,0	1	5,0	1	5,0	16	80,0	0	0
Çocuklar	3	15,0	1	5,0	4	20,0	11	55,0	1	5,0
Türkçe konuşan dede/nine	3	15,0	3	15,0	2	10,0	2	10,0	10	50,0
Aile dilini konuşan dede/nine	1	5,0	1	5,0	2	10,0	14	70,0	2	10,0
Bakıcı	0	0	1	5,0	0	0	7	35,0	12	60,0
Anaokulu öğretmeni	3	15,0	3	15,0	0	0	6	30,0	8	40,0

Tablo 31’de aile üyelerinin OSB tanılı çocuklarla aile dilini konuşmalarının önemine yönelik sıralama incelendiğinde; %20’si (n=4) annenin çocuklarla aile dilini konuşmasının çok önemli olmadığını, %35’i (n=7) önemli olduğunu, %40’ı (n=8) çok önemli olduğunu ve %5’i (n=1) ise bilmediğini belirttiği görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %15’i (n=3) babanın çocuklarla aile dilini konuşmasının çok önemli olmadığını, %5’i (n=1) önemli olmadığını, %40’ı (n=8) önemli olduğunu, %35’i (n=7) çok önemli olduğunu ve %5’i (n=1) ise bilmediğini belirtmektedir. Ebeveynlerin %40’ı (n=8) çocukların çocuklarla aile dilini konuşmalarının çok önemli olmadığını, %5’i (n=1) önemli olmadığını, %25’i (n=5) önemli olduğunu, %30’u (n=6) çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Ebeveynlerin %15’ine göre (n=3) Türkçe konuşan dede veya ninenin çocuklarla aile dilini konuşmaları çok önemli değildir, %5’ine göre (n=1) önemli değildir, %30’una göre (n=6) önemlidir, %25’ine (n=5) göre çok önemlidir ve %25’i (n=5) tarafından bilinmediği belirtilmiştir. Ebeveynlerin %15’i (n=3) aile dilini konuşan dede ve ninenin çocuklarla aile dilini konuşmalarının çok önemli olmadığını, %40’ı (n=8) önemli olduğunu, %30’u (n=6) çok önemli olduğunu ve %15’i (n=3) ise bilmediğini belirtmektedir. Ebeveynlerin %10’u (n=2) bakıcının çocuklarla aile dilini konuşmasının çok önemli olmadığını, %20’si (n=4) önemli olduğunu, %5’i (n=1) çok önemli olduğunu ve %65’i (n=13) ise bilmediğini belirtmektedir. Ebeveynlerin %20’si (n=4) anaokulu öğretmenin çocuklarla aile dilini konuşmasının çok önemli olmadığını, %20’si

(n=4) önemli olduğunu, %15'i (n=3) çok önemli olduğunu ve %45'i (n=9) ise bilmediğini ifade etmektedir.

Diğer aile üyelerinin TGG çocuklarla aile dilini konuşmalarının önem derecesine göre, araştırmaya katılan ebeveynlerin %10'u (n=2) annenin çocuklarla aile dilini konuşmasının çok önemli olmadığını, %10'u (n=2) önemli olmadığını, %10'u (n=2) önemli olduğunu, %70'i (n=14) çok önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %10'u (n=2) babanın çocuklarla aile dilini konuşmasının çok önemli olmadığını, %5'i (n=1) önemli olmadığını, %5'i (n=1) önemli olduğunu, %80'i (n=16) çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Ebeveynlerin %15'i (n=3) çocukların çocuklarla aile dilini konuşmalarının çok önemli olmadığını, %5'i (n=1) önemli olmadığını, %20'si (n=4) önemli olduğunu, %55'i (n=11) çok önemli olduğunu ve %5'i (n=1) ise bilmediğini belirtmektedir. Ebeveynlerin %15'i (n=3) Türkçe konuşan dede veya ninenin çocuklarla aile dilini konuşmalarının çok önemli olmadığını, %15'i (n=3) önemli olmadığını, %10'u (n=2) önemli olduğunu, %10'u (n=2) çok önemli olduğunu ve %50'si (n=10) ise bilmediğini belirtmektedir. Ebeveynlerin %5'i (n=1) aile dilini konuşan dede ve ninenin çocuklarla aile dilini konuşmalarının çok önemli olmadığını, %5'i (n=1) önemli olmadığını, %10'u (n=2) önemli olduğunu, %70'i (n=14) çok önemli olduğunu ve %10'u (n=2) ise bilmediğini belirtmektedir. Ebeveynlerin %5'i (n=1) bakıcının çocuklarla aile dilini konuşmasının önemli olmadığını, %35'i (n=7) çok önemli olduğunu ve %60'ı (n=12) ise bilmediğini belirtmektedir. Ebeveynlerin %15'i (n=3) anaokulu öğretmenin çocuklarla aile dilini konuşmasının çok önemli olmadığını, %15'i (n=3) önemli olmadığını, %30'u (n=6) çok önemli olduğunu ve %40'ı (n=8) ise bilmediğini ifade etmektedir.

Howard ve v.d. (2020) yaptığı çalışma ile Anne babaların çocuklarını iki dilli yetiştirmeyi tercih etmelerinde en önemli etkenin aile bireyleri ile iletişim kurabilmeleri olduğu ortaya çıkmıştır. Geniş aile ilişkilerinin zenginleştirilmesi açısından kültürel bir mirasın devamlılığı hususunda aile dilinin kullanımını önemli olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca bu çalışma ile iki dilliliğin çocuklarının kültürel kimliğinin içsel bir parçası olduğuna dikkat çekilmiştir. Mevcut çalışmada da benzer olarak her iki grubun da aile üyelerinin çocuklarla aile dilini kullanmalarını "çok önemli" olarak derecelendirdiklerini özellikle TGG çocuklarının ebeveynlerinin %70'i dede ve ninelerin aile dilini kullanmalarını "çok önemli" olarak görmüştür.

Tablo 32'de OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların iki dilli olmalarına karşı anne babalarının endişeli olma durumuna ilişkin dağılım görülmektedir.

Tablo 31. Anne babaların Çocuğun İki Dilli Olmasına Yönelik Endişeli Olma Durumu

Endişe Durumu ve Oranlar			
	Endişe durumu	n	%
OSB (n=20)			
Endişe durumu	Evet endişem var	4	20,0
	Hayır endişem yok	16	80,0
TGG (n=20)			
Endişe durumu	Evet endişem var	10	50,0
	Hayır endişem yok	10	50,0

Tablo 32’de görüldüğü gibi OSB tanılı çocukların ebeveynlerinin %20’si (n=4) çocuğunun iki dilli olmasına yönelik endişeli iken, %80’inin (n=16) bir endişe taşımadığı görülmektedir. TGG çocukların ebeveynlerinin %50’sinin (n=10) çocuğunun iki dilli olmasına yönelik endişeli iken, %50’sinin (n=10) bir endişe taşımadığı görülmektedir.

Alan yazında ebeveynlerin iki dillilik konusunda endişelerini belirlemekle ilgili bulguları olan çalışmalar mevcuttur. Hampton ve ark. (2016) yaptığı çalışmada hem TGG çocuk grubundaki ebeveynler hem de OSB tanılı çocuk grubunda olan ailelerin iki dillilikle ilgili endişelerinin olduğu belirtilmiştir. TGG çocuk grubundaki ebeveynler, Birleşik Krallık’ta topluma entegrasyon için İngilizce’nin önemli olduğunu, İngilizce’yi çocukların Okul başarısı ve akran ilişkileri için bir araç olarak değerlendirmişlerdir. Tek dilli OSB olan çocuğu olan aileler ise, iki dilliliğin OSB nedeniyle halihazırda mevcut olan dil gecikmelerini artırabileceğine inanmanın yanı sıra, çocuklarının zaten sınırlı olan bilişsel kaynakları için ek bir yük olacağına ve bunun kafa karışıklığına neden olacağına ve çocuklarının herhangi bir dili öğrenme kapasitesine müdahale edeceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Yu (2013), ailelerin iki dillilikle ilgili endişeleri olduğunu bildirmiş ve ebeveynlerin genellikle uygulayıcılar (hem eğitim hem de sağlık uzmanları) tarafından miras dillerini sürdürme konusunda cesaretlerinin kırıldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, tek dilin benimsenmesi tavsiyesi 'büyük ölçüde sorunlu' olduğunu, özellikle aile üyelerinin toplum diline hakim olmamasının, dili yeterli düzeyde konuşmamasının çocukların dil gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Kay vd. (2012) çocuğu OSB tanılı olan iki dilli 49 ebeveynle yaptıkları çalışmada da katılımcılara OSB olan çocuklarının iki dilli olmasına yardım etme konusunda endişeleri olup olmadığı sorulmuştur. OSB olan çocuğunu yalnızca bir dile maruz bıraktıklarını bildiren 12 katılımcıdan 5’i (%45) endişeli olduğunu bildirirken, OSB olan çocuklarını iki dilli/çok dilli olarak yetiştiren 37 katılımcıdan 18 ‘i(%50) endişeli olduğunu

belirtmiştir. Bu çalışmanın bulgularını Tablo 32'deki bulgularla karşılaştırdığımızda OSB çocuğu olan ebeveynlerin iki dillilikle ilgili olarak endişe oranları arasında fark görülmektedir. Bu farkın nedeni olarak, mevcut çalışmamızda OSB tanılı çocuğu olan ailelerin çocuklarıyla daha çok Türkçe konuşmayı tercih etmeleri olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 33'te OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların iki dilli olmalarıyla ilgili anne babaların endişelerine ilişkin nedenlerin önem derecesine göre dağılımı görülmektedir. Anketin bu sorusu, OSB tanılı çocuğu olan 4 ebeveyn ve TGG çocuğu olan 10 anne baba tarafından cevaplanmıştır. Çalışmamıza katılan diğer 16 anne baba, bu soruya şüpheyle yaklaşmış ve cevaplamak istememiştir.

Tablo 32. Çocuğun İki Dilli Olmasıyla ilgili anne babaların Endişelerine İlişkin Nedenler

	İki Dilli Olma Endişesinin Nedenleri ve Oranlar					
	En Önemli		İkinci En Önemli		Üçüncü En Önemli	
	n	%	n	%	n	%
OSB (n=4)						
1. Dil öğrenmek çocuğum için çok zor	3	75,0	0	0	1	25,0
2. Bunun için çok az profesyonel yardım var veya hiç yok	0	0	2	50,0	2	50,0
3. Çocuğumun başka bir dil öğrenmesine yardım edemem	0	0	0	0	4	100,0
4. Çocuğumun kafası iki dilde karışacak diye korkuyorum	1	25,0	1	25,0	2	50,0
5. Bana veya iki dilli çocuğuma yardımcı olacak hizmetlere erişimim yok	0	0	0	0	4	100,0
6. Ailem ve/veya arkadaşlarım kararımı desteklemeyecek	0	0	0	0	4	100,0
TGG (n=10)						
1. Dil öğrenmek çocuğum için çok zor	2	20,0	2	20,0	6	60,0
2. Bunun için çok az profesyonel yardım var veya hiç yok	4	40,0	2	20,0	4	40,0
3. Çocuğumun başka bir dil öğrenmesine yardım edemem	0	0	3	30,0	7	70,0
4. Çocuğumun kafası iki dilde karışacak diye korkuyorum	1	10,0	1	10,0	8	80,0
5. Bana veya iki dilli çocuğuma yardımcı olacak hizmetlere erişimim yok	4	40,0	0	0	6	60,0
6. Ailem ve/veya arkadaşlarım kararımı desteklemeyecek	0	0	1	10,0	9	90,0

Tablo 33'te görüldüğü gibi, Tablo 30'da yer alan çocukların iki dilli olmalarına karşı endişeli OSB tanılı çocuğu olan 4 ebeveyn ile TGG grubunda çocuğu olan 10 ebeveynin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan ve bu değişken için görüşleri dikkate alınan ebeveynlerin, çocuğunun iki dilli olmasının endişelerine ilişkin nedenlerin önem derecesine göre sıralamaları OSB tanılı çocuklar için incelendiğinde, “dil öğrenmek çocuğum için çok zor” ebeveynlerin %75'i (n=3) tarafından en önemli endişe nedeni olarak görülürken %25'i (n=5) tarafından ise üçüncü en önemli endişe nedeni olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli olmasına yönelik “bunun için çok az profesyonel yardım var veya hiç yok” ebeveynlerin %50'si (n=10) tarafından ikinci en önemli endişe nedeni olarak, %50'si (n=10) tarafından ise üçüncü en önemli endişe nedeni olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli olmasına yönelik “çocuğumun başka bir dil öğrenmesine yardım edemem” ebeveynlerin %100'ü (n=20) tarafından üçüncü en önemli endişe nedeni olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli olmasına yönelik “çocuğumun kafası iki dilde karışacak diye korkuyorum” ebeveynlerin %25'i (n=5) tarafından en önemli endişe nedeni olarak görülürken, %25'i (n=5) tarafından ikinci en önemli endişe nedeni olarak ve %50'si (n=10) tarafından ise üçüncü en önemli endişe nedeni olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli olmasına yönelik “bana veya iki dilli çocuğuma yardımcı olacak hizmetlere erişimim yok” ebeveynlerin %100'ü (n=20) tarafından üçüncü en önemli endişe nedeni olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli olmasına yönelik “Ailem ve/veya arkadaşlarım kararımı desteklemeyecek” ebeveynlerin %100'ü (n=20) tarafından üçüncü en önemli endişe nedeni olarak görülmektedir.

Ebeveynlerin, çocuğunun iki dilli olmasının endişelerine ilişkin nedenlerin önem derecesine göre sıralamaları TGG grubunda olan çocuklar için incelendiğinde, “dil öğrenmek çocuğum için çok zor” ebeveynlerin %20'si (n=2) tarafından en önemli endişe nedeni olarak görülürken, %20'si (n=2) tarafından ikinci en önemli endişe nedeni olarak ve %60'ı (n=6) tarafından ise üçüncü en önemli endişe nedeni olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli olmasına yönelik “bunun için çok az profesyonel yardım var veya hiç yok” ebeveynlerin %40'ı (n=4) tarafından en önemli endişe nedeni olarak görülürken, %20'si (n=2) tarafından ikinci en önemli endişe nedeni olarak ve %40'ı (n=4) tarafından ise üçüncü en önemli endişe nedeni olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli olmasına yönelik “çocuğumun başka bir dil öğrenmesine yardım edemem” ebeveynlerin %30'u (n=3) tarafından ikinci en önemli endişe nedeni olarak görülürken %70'i (n=7) tarafından ise üçüncü en önemli endişe nedeni olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli olmasına yönelik “çocuğumun kafası iki dilde karışacak diye korkuyorum” ebeveynlerin %10'u (n=1) tarafından en önemli endişe nedeni olarak

görüldürken, %10'u (n=1) tarafından ikinci en önemli endişe nedeni olarak ve %80'i (n=8) tarafından ise üçüncü en önemli endişe nedeni olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli olmasına yönelik "bana veya iki dilli çocuğuma yardımcı olacak hizmetlere erişimim yok" ebeveynlerin %40'ı (n=4) tarafından en önemli endişe nedeni olarak görüldürken %60'ı (n=6) tarafından ise üçüncü en önemli endişe nedeni olarak görülmektedir. Çocuğun iki dilli olmasına yönelik "Ailem ve/veya arkadaşlarım kararımı desteklemeyecek" ebeveynlerin %10'u (n=1) tarafından ikinci en önemli endişe nedeni olarak görüldürken %90'ı (n=9) tarafından ise üçüncü en önemli endişe nedeni olarak görülmektedir.

Kay ve vd. (2012) çalışmasında OSB tanılı çocuğu olan anne babalardan yedi endişe listesinden birinci, ikinci ve üçüncü en önemli endişelerini belirlemeleri istendiğinde çocuğun kafasının karışacağı veya iki dilin çok zor olacağı korkusu ön plana çıkmıştır. OSB olan çocuklar için iki dillilik konusundaki kararları etkileyen diğer faktörler çocuğun dil yeteneği, genel işlevsellik ve motivasyondur. Bu değişkenlerin kararları nasıl etkilediği aileler arasında farklılık göstermiştir. Örneğin, bazıları OSB tanılı 'düşük işlevli' çocukların iki dile maruz kalmaması gerektiğini; diğerleri ise işlevsellik düzeyinin bir engel olmadığını ve önemli gelişimsel güçlüklerle sahip olmalarına rağmen çocuklarının her iki dili de öğrendiğini belirtmişlerdir. Howard vd. (2020), ailelerin dil seçimlerinde kafalarının karışık olduğunu, iki dillilikle ilgili olumlu algıları olmasına rağmen dilin sürdürülmesiyle ilgili kararlarını yalnızca iki dillilik hakkındaki algılarına dayandırmak yerine, karar vermelerinde aile ile iletişim, alınan tavsiye, çocuklarının OSB tanılı oluşlarının dil gelişimi üzerindeki etkisi ve ikinci dil olan İngilizcenin önemi gibi faktörlerin önemli olarak sıraladıklarını ifade etmiştir.

Ailelerin iki dillilikle ilgili endişeleri konusunda benzer bulguların elde edildiği çalışmalarda biri olan Hampton vd. (2016) yaptığı çalışmada OSB tanılı çocukların ailelerinin iki dilliliğe yönelik tercihlerini etkileyen kilit faktörlerden birinin çocuklarının sözel yeteneği olduğunu, yaşadıkları yerde OSB müdahalelerin yalnızca İngilizce olarak verildiğini ve bu nedenle bunu daha pragmatik bulduklarını belirtmişlerdir. TGG çocuklarının ebeveynleri ise daha çok Birleşik Krallık'ta topluma uyum sağlamanın bir yolunun İngilizceyi kullanmak olduğunu, aile ve toplumun iki dilliliğe karşı çelişkili görüşleri olduğunu ve bunun onlar üzerinde baskı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut çalışmanın bulgularına bakıldığında özellikle ailelerin OSB tanılı çocuklarının dil öğrenmede güçlük yaşayacağı ve çocuklarında kafa karışıklığı olacağı, ana dilde hizmet erişimlerinin olmaması, profesyonel yardım alamayacakları gibi endişelerini belirttiklerini görmekteyiz. Bu açıdan, literatürdeki bu çalışmaların sonuçlarıyla benzer olduğunu görmekteyiz.

Tablo 33. Çocuğun iki Dil Öğrenmesine İlişkin Seçimler

Dil Öğrenme Seçimi ve Oranlar		
	n	%
OSB (n=20)		
Çocuğumun yalnızca bir dil öğrenmesini seçtim	11	55,0
Çocuğumun 2 veya daha fazla dil öğrenmesini seçtim	9	45,0
TGG (n=20)		
Çocuğumun yalnızca bir dil öğrenmesini seçtim	2	10,0
Çocuğumun 2 veya daha fazla dil öğrenmesini seçtim	18	90,0

Tablo 34'te OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların tek dil veya iki dil öğrenmelerine ilişkin yapılan seçimlerin dağılımı görülmektedir.

Tablo 34'te görüldüğü gibi OSB tanılı çocukların ebeveynlerinin %55'i (n=11) çocuğunun yalnızca bir dil öğrenmesi yönünde seçimini yaparken %45'inin (n=9) ise çocuğunun 2 veya daha fazla dil öğrenmesi yönünde seçimini yaptığı görülmektedir. TGG grubunda olan çocukların ebeveynlerin %10'u (n=2) çocuğunun yalnızca bir dil öğrenmesi yönünde seçimini yaparken %90'ının (n=18) ise çocuğunun 2 veya daha fazla dil öğrenmesi yönünde seçimini yaptığı görülmektedir.

Çalışmada TGG iki dilli çocukların anne babalarının hemen hepsi (%90) çocuklarını iki dilli yetiştirmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. OSB tanılı çocukların anne babalarının ise yaklaşık yarısının (%45) çocuklarını iki dilli yetiştirmeyi tercih ettikleri görülmektedir.

Alan yazında ailelerin iki dillilik seçimleriyle ilgili bulguların yer aldığı çalışmalardan Howard v.d. katılımcı 14 aileden sekizinin çocuklarını otizm spektrumunda yetiştirmek için çok dilli bir yaklaşımı tercih ettiklerini belirtirken, altı ailenin tek dilli bir yaklaşımı tercih ettiklerini bildirmiştir (yani ağırlıklı olarak İngilizce). Galler'de görüşülen dört aileden üçü Galceyi sürdürmeyi tercih ederken, İngiltere'deki on aileden beşi ana dilini korumayı tercih ettiğini bildirmiştir. Bu çalışmadaki bulgularla mevcut çalışmamızdaki bulgular -özellikle tablo 33 ve tablo 34 birlikte ele alındığında- arasında büyük bir farkın olmaması, OSB tanılı çocukların ailelerinin iki dillilikle ilgili benzer kaygılar taşıdığını söyleyebiliriz.

Tablo 35'te OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların iki veya daha fazla dil öğrenmesi konusunda en yararlı olduğu düşünülen yardımların dağılımı görülmektedir.

Tablo 34. Çocuğun İki veya Daha Fazla Dil Öğrenmesi Konusunda En Yararlı Olan Yardım Türü

	Çok Dil Öğrenmede Yardımlar ve Oranlar									
	Kimse Tavsiyede Bulunmadı		Aile Hekimi		Dil Konuşma Terapisti		Çocuk Psikiyatristi		Özel Eğitimci	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
OSB (n=20)										
1. Her dili farklı kişilerle kullanma	16	80,0	0	0	1	5,0	2	10,0	1	5,0
2. Her dili farklı yerlerde kullanma (örn; ev, okul)	15	75,0	0	0	1	5,0	2	10,0	2	10,0
3. Her dili farklı zamanlarda kullanma	19	95,0	0	0	0	0	0	0	1	5,0
4. Hayır, çocuğunuzu iki dilli büyütmeyin	13	65,0	0	0	0	0	3	15,0	4	20,0
5. Evet, çocuğunuzu iki dilli büyütün	17	85,0	0	0	1	5,0	0	0	2	10,0
TGG (n=20)										
1. Her dili farklı kişilerle kullanma	18	90,0	0	0	1	5,0	0	0	1	5,0
2. Her dili farklı yerlerde kullanma (örn; ev, okul)	19	95,0	0	0	0	0	0	0	1	5,0
3. Her dili farklı zamanlarda kullanma	20	100,0	0	0	0	0	0	0	0	0
4. Hayır, çocuğunuzu iki dilli büyütmeyin	20	100,0	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Evet, çocuğunuzu iki dilli büyütün	20	100,0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tablo 35'te görüldüğü gibi çocuğun iki veya daha fazla dil öğrenmesi konusunda en yararlı olan yardım türünün ve yardım konusunda tavsiyede bulunan uzmanların dağılımları OSB tanılı çocuklar için incelendiğinde, “her dili farklı kişilerle kullanma” yardımının %80 (n=16) oranında kimse tarafından önerilmediği, buna karşılık %5'inin (n=1) dil konuşma terapisti tarafından, %10'unun (n=2) çocuk psikiyatristi tarafından ve %5'inin (n=1) ise özel eğitimci tarafından önerildiği görülmektedir. Çocuğun iki veya daha fazla dil öğrenmesine yönelik “her dili farklı yerlerde kullanma (örn; ev, okul)” yardımının %75 (n=15) oranında kimse tarafından önerilmediği, buna karşılık %5'inin (n=1) dil konuşma terapisti tarafından, %10'unun (n=2) çocuk psikiyatristi tarafından ve %10'unun (n=2) ise özel eğitimci tarafından önerildiği görülmektedir. Çocuğun iki veya daha fazla dil öğrenmesine yönelik “her dili farklı zamanlarda kullanma” yardımının %95 (n=19) oranında kimse tarafından önerilmediği, buna karşılık %5'inin (n=1) özel eğitimci tarafından önerildiği görülmektedir. Çocuğun iki veya

daha fazla dil öğrenmesine yönelik “hayır, çocuğunuzu iki dilli büyütmeyin” yardımının %65 (n=13) oranında kimse tarafından önerilmediği, buna karşılık %15’inin (n=3) çocuk psikiyatristi tarafından ve %20’sinin (n=4) ise özel eğitimci tarafından önerildiği görülmektedir. Çocuğun iki veya daha fazla dil öğrenmesine yönelik “evet, çocuğunuzu iki dilli büyütün” yardımının %85 (n=17) oranında kimse tarafından önerilmediği, buna karşılık %5’inin (n=1) dil konuşma terapisti tarafından ve %10’unun (n=2) ise özel eğitimci tarafından önerildiği görülmektedir.

Çocuğun iki veya daha fazla dil öğrenmesi konusunda en yararlı olan yardım türünün ve yardım konusunda tavsiyede bulunan uzmanların dağılımları TGG çocuklar için incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlere göre “her dili farklı kişilerle kullanma” yardımının %90 (n=18) oranında kimse tarafından önerilmediği, buna karşılık %5’inin (n=1) dil konuşma terapisti tarafından ve %5’inin (n=1) ise özel eğitimci tarafından önerildiği görülmektedir. Çocuğun iki veya daha fazla dil öğrenmesine yönelik “her dili farklı yerlerde kullanma (örn; ev, okul)” yardımının %95 (n=19) oranında kimse tarafından önerilmediği buna karşılık %5’inin (n=1) ise özel eğitimci tarafından önerildiği görülmektedir. Çocuğun iki veya daha fazla dil öğrenmesine yönelik “her dili farklı zamanlarda kullanma” yardımının %100 (n=20) oranında kimse tarafından önerilmediği görülmektedir. Çocuğun iki veya daha fazla dil öğrenmesine yönelik “hayır, çocuğunuzu iki dilli büyütmeyin” yardımının %100 (n=20) oranında kimse tarafından önerilmediği görülmektedir. Çocuğun iki veya daha fazla dil öğrenmesine yönelik “evet, çocuğunuzu iki dilli büyütün” yardımının %100 (n=20) oranında kimse tarafından önerilmediği görülmektedir.

Literatürde ailelerin iki dillilikle ilgili aldıkları yardımları da konu alan ve benzer bulgularla karşılaşabileceğimiz çalışmalar vardır. Kay ve vd. (2012) çalışmalarında OSB olan çocuklarını tek dilli yetiştiren 12 katılımcıdan beşi tarafından çocuklarını iki dile maruz bırakmaktan en az bir profesyonel tarafından vazgeçirildikleri bildirilmiştir. Çocuklarını iki dilde yetiştiren 37 aileden 11’i profesyonellerden sadece olumsuz tavsiyeler aldıklarını belirtmişlerdir. Sadece üç aile çocuklarını iki dilli olarak yetiştirme konusunda teşvik edildiklerini ifade etmişlerdir. Yine benzer çalışmalardan Howard ve v.d. (2020), ebeveynlerin karar vermelerinde kilit faktörlerden birinin, uygulayıcılardan ve diğer aile üyelerinden iki dillilik hakkında alınan tavsiyeler olduğunu belirtmiştir. Dört aileye (tümü 2. gruptan) teşhis sırasında uzmanlar tarafından bir dilin çocukları için daha uygun olabileceği tavsiye edildiği, yedi aileye otizm teşhisi konulduğunda çocukları için iki dilliliğin mümkün

olup olmayacağı konusunda hiçbir tavsiye verilmediği, uygulayıcıların iki ebeveyne çocuklarını iki dilli olarak büyütme devam etmeleri tavsiyesinde buldukları belirtilmiştir.

Hampton ve vd. (2016), çalışmalarında görüştükları ebeveynlerin iki dillilik ile ilgili karar vermelerinde Profesyonellerin tavsiyelerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Önceki çalışmaların aksine, ebeveynlerin önemli bir kısmına iki dilliliğin bir tehdit oluşturmadığının ifade edildiğini, Birleşik Krallıkta ve özellikle İskoçya’da, profesyonellerin tutumlarının iki dilliliğe doğru giderek daha olumlu hale geldiğini belirtmektedirler. Hampton ve v.d. (2016), çalışmasında profesyonellerin iki dillilikle ilgili olumlu tutumlarının olduğu bulgusu, tablo 33 teki bulgularımızla farklılık göstermektedir.

Özellikle Kay ve ark.’nın (2012), araştırma bulgularının mevcut çalışmanın bulgularıyla oldukça fazla benzerlik gösterdiği, iki dilli ebeveynlerin hemen hepsinde çocuklarını iki dilli olarak yetiştirme isteğinin olduğu, ancak özellikle OSB tanılı çocukların ailelerinin bu hususta olumlu tavsiyeler almadığını ve iki dillilikle ilgili endişeleri olduğu gözlenmiştir.

OSB tanılı çocukların ve TGG çocukların iki dilli olarak yetiştirilmesine yönelik tercihleri etkileyen nedenler ve tercihler başlığı altında sunduğumuz bulgulardan yola çıkarak, çalışmamıza dahil ettiğimiz her iki grubun da iki dilliliğe yönelik olumlu görüşleri olmasına rağmen bir takım endişeler taşıdıklarını söyleyebiliriz. Bu endişelerinin nedenlerine baktığımızda OSB tanılı çocuğı olan ailelerin temel endişe faktörlerinin OSB’ ye özgü dezavantajlar olduğunu, TGG çocukların ailelerinde ise çocuklarının hizmetlere erişimi ile ilgili endişeleri olduğunu gözlemlediğimizi söyleyebiliriz. Çalışmamızın bu bölümünde katılımcı ailelerin anket sorularını cevaplamakta tereddüt ettikleri, çok endişeli ve şüpheli bir şekilde cevap verdikleri gözlenmiştir. Bu noktada gerekli tüm bilgilerin verilmesine ve onay alınmasına rağmen mevcut bulgulara dahil edilmeyen 6 katılımcı ebeveyn anketin bu bölümünde anketi daha fazla cevaplamak istemediklerini bildirip katılımdan vazgeçmişlerdir. Katılımcılardan bazıları da daha önce belirtilmiş olmasına rağmen isimlerinin yazılmamasını tekrar dile getirmişler ve çalışmanın ne için yapıldığını, kimlerle paylaşılacağını ve nerelerde yayımlanacağını sorgulamışlardır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Bu çalışma temel olarak, OSB tanılı çocuğu olan iki dilli anne babalar ile TGG çocuğu olan iki dilli anne babaların dil kullanım yeterlilikleri, çocuklarının dil kullanımı ve iki dilli olarak yetişmesi konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla yürütülmüştür.

Çalışma sonucunda hem OSB tanılı çocuğu olan hem de TGG çocukların iki dilli anne ve babalarının çocuklarını iki dilli olarak yetiştirmeye, aile dilini çocuklarında da sürdürmeye dair olumlu düşünceleri olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra her iki grupta da çocuklarında iki dilliği sürdürmeye yönelik uygulamalarında ve kullandıkları stratejilerde, iki dillilikle ilgili düşünceleriyle çelişen durumlar olduğu tespit edilmiştir. Bu tutarsızlığın temelde birçok farklı nedeni olduğu görülmektedir.

Öncelikle çalışmaya dahil edilen her iki gruptaki ebeveynlerin iki dillilikle ilgili olarak çeşitli kaygılar taşıdığı görülmektedir. Özellikle OSB tanılı çocuğu olan ebeveynlerin %75'i dil öğrenmenin çocukları için zor olacağını, %50'si aile dilinde profesyonel yardım alamayacaklarını, %25 'si ise iki dilliliğin çocuklarının kafasını karıştırıp dil edinimini engelleyeceğini düşündükleri için çocuklarını tek dile yönlendirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yine her iki gruptaki ebeveynlerden özellikle TGG çocuğu olanlar, hizmetlere erişimin kısıtlılığı (%40) hususlarının iki dillilikte önemli engeller olarak tanımlamışlardır. Her iki grubun da Türkiye'deki toplumsal politik yapıdan ve eğitim sisteminden kaynaklı olarak ortak kaygılar taşıdığı görülmektedir.

Çalışmamızın 'Çocuğun dil kullanımı' ile ilgili kısmında iki dilli ebeveyne sahip OSB tanılı çocukların ilk sözcük ve cümlelerinin Türkçe olduğu (%90) görülmüştür. Buna rağmen Türkçe anlama ve kullanma yeterliliğinin TGG çocuklarda daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Bunların yanı sıra özellikle OSB tanılı çocukları olan ebeveynlerin; çocuklarının eğitiminde rol alan uzmanların (özel eğitimciler, dil konuşma terapistleri, çocuk gelişimcileri) iki dillilikle ilgili olumsuz tavsiyeleri, çocuklarının aldıkları bütün eğitim ve müdahale programlarının Türkçe olması, iki dilliliğin çocuklarında OSB den kaynaklı kısıtlı olan dil ve konuşma becerilerini daha da olumsuz etkileyeceği düşüncesinden kaynaklı farklı endişeleri olduğu ve bu yüzden çocuklarını tek dilli olarak yetiştirmeye eğilimli oldukları görülmüştür.

5.2 Öneriler

Mevcut çalışma özellikle ülkemizde iki dili OSB tanımlı çocukları ve aileleri daha geniş örneklem gruplarıyla ele alan daha çok çalışmanın yapılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

İki dilliliğin OSB tanımlı çocuklarda sürdürülebilir olabileceğine dair artan kanıtlara rağmen uzmanların olumsuz tavsiyeleri ailelerin çocuklarını tek dilliliğe yönlendirmelerine neden olmaktadır. Bu noktada uzmanların ailelere görüş bildirmeden önce çocuğun dil gelişim özelliklerini detaylı bir şekilde değerlendirmeleri gerekmektedir.

Çalışma sonucunda; iki dilliliğin, OSB tanımlı çocuklarda dil edinimi üzerindeki etkisini, dili kullanmayı etkileyen unsurlarla birlikte; iki dilliliğin sürdürülebilmesi için gereken stratejileri belirleme ve kullanmaya yönelik yapılacak rehberlik çalışmalarıyla ailelerin desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda OSB tanımlı çocuklarla çalışan uzmanların da bu konudaki bilgi eksikliklerinin giderilmesine yönelik olarak desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir. OSB tanımlı ve iki dile maruz kalan çocukların, dil hakimiyetine sahip eğitimciler tarafından her iki dilde de dil gelişimlerinin değerlendirilmesinin sağlanması ve çocuğun dil gelişimsel düzeyi ile ilgili kullanılan dile göre ev çevresini bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ailelere çocuğun; hem alıcı ve ifade edici dildeki performansının hangi düzeyde olduğu, hem de çocukla iletişim kurarlarken nasıl bir yol izlenmesi gerektiği anlatılabilir. Çocuk evde daha çok aile diline maruz kalıyorsa çocuğun bulunduğu dil düzeyine uygun olarak aile dilinde görsel sözcük kartların hazırlanması ve çocukla rutin bir şekilde tekrarlı öğretimin yapılması sağlanabilir. Yine aile üyelerine, oyun becerilerini geliştirmeye yönelik danışmanlık yapıp çocukla, aile dilinde oyun oynamaları sağlanmalıdır.

İki dilliliği seçmiş hem OSB tanımlı çocukların ailelerine hem de TGG çocukların ailelerine yönelik olarak dil zenginliğini ve çeşitliliğini destekleyecek, eğitim programların ve uygulamaların etkili bir şekilde hayata geçirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağca, Ö. (2012). *Normal Gelişim Gösteren ve Dil Bozukluğu Olan Tek Dilli Çocuklar ile İkidilli Çocukların Kavram Gelişimlerinin Karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi.
- APA. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. bs.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Baker, C. (2001). *İkidilliliğe ve İkidilli Eğitime Giriş (A. Aleksandropoulou, Çev.)*. Atina: Gutenberg Yayınları.
- Baker, C. (2007). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism* (3. bs.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education*. (5. bs.). Bristol, New York, Ontario: Multilingual Matters.
- Bal, Ç. B. (2020). The Views of Parents and Teachers of Bilingual Children About Bilingualism. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3). doi:10.29299/kefad.854001
- Beardmore, H. B. (1982). *Bilingualism Basic Principles*. England: Clevedon Publishing. Bialystok.
- Beardmore, H. B. (1986). *Bilingualism: Basic principles*. (2. bs.). England, Multilingual Matters LTD.
- Bedore, L. M. ve Peña, E. D. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1–29. doi:10.2167/beb392.0
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3–11.
- Bican, G. (2017). Ana Dili Eğitimi Dergisi Journal of Mother Tongue Education İki Dilliliğin Tanımlanması : Kuramsal Tartışmalar ve Güncel Yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353–366.
- Bican, G. ve Demir, N. (2018). Examination of language dominance of Turkish-Danish speaking students in Denmark on the basis of bilingualism. *Eğitim ve Bilim*, 43(194),

- Bölükbaş Kaya, F., Hançer, F. B. ve Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: Tanımı ve Türkleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Language's Education and Teaching*, 7(2), 98–113.
- Boyle, E. A. (2006). *The effects of parent-child early literacy intervention on children's phonemic awareness and preliteracy skill. Doctoral Dissertation.* John Hopkins University. UMI.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.
- Carbonell, J., Probst, K., Peterson, E., Monson, C., Lavie, A., Brown, R. ve Levin, L. (2002). Automatic Rule Learning for Resource-Limited MT (ss. 1–10). doi:10.1007/3-540-45820-4_1
- Çetintaş, B. G. ve Yazıcı, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde anaokulu ve anasınıflarında iki dilli eğitim uygulamaları ve deneyimleri üzerine öğretmen görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 173–187.
- Chin, N. B. ve Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: An Advanced Resource Book.* Oxon: Routledge Applied Linguistics.
- Chomsky, N. (2004). Language and Mind: Current Thoughts on Ancient Problems. *Variation and Universals in Biolinguistics* içinde (ss. 379–405). BRILL. doi:10.1163/9780080474748_018
- Çiyiltepe, M. (2007). Dil ve konuşma gelişimi içinde sorunlara yol açan nedenler. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (ss. 191–224). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cleland, J. A., Mintken, P. E., Carpenter, K., Fritz, J. M., Glynn, P., Whitman, J. ve Childs, J. D. (2010). Examination of a Clinical Prediction Rule to Identify Patients With Neck Pain Likely to Benefit From Thoracic Spine Thrust Manipulation and a General Cervical Range of Motion Exercise: Multi-Center Randomized Clinical Trial. *Physical Therapy*, 90(9), 1239–1250. doi:10.2522/ptj.20100123
- Commission, E. (2012). *Europeans and their languages report. Special Eurobarometer 386.*
- Conboy, B. T. ve Debra, L. M. (2006). Two Language, One Developing Brain: Event-Related Potentials to Words In Bilingual Toddlers. *Developmental Science.*, 9(1), F1–

F12.

Cook, V. ve Bassetti, B. (Ed.). (2011). *Language and bilingual cognition. Language and bilingual cognition*. Cook, Vivian: School of ECLS, University of Newcastle, King George VI Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom, NE1 7RU, Vivian.Cook@newcastle.ac.uk: Psychology Press.

Cummins, J. (1976). *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth; A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis. Working Papers on Bilingualism. The Ontario Institute for Studies in Education*. Ontario, Canada.

De Lamo White, C. ve Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46(6), 613–627. doi:10.1111/j.1460-6984.2011.00049.x

Diebold, A. R. (1961). *Incipient bilingualism. Language*.

Ege, P., Acarlar, F. ve Turan, F. (2005). *Ankara Artikülasyon Testi El Kitabı*. Ankara.

Eisenson, J. (1986). *Language and speech disorders in children*. Oxford: Pergamon Press.

Ersin, S. (2017). *Tek Dilli Türkçe ve İki Dilli Türkçe-Kürtçe Konuşan Dil Bozukluğuna Sahip Çocukların Morfolojik ve Sentaktik Özelliklerinin İncelenmesi*.

Feltmate, K. ve Kay-Ray Bird, E. (2008). Language learning in four bilingual children with Down syndrome: a detailed analysis of vocabulary and morphosyntax. *Canadian Journal of Speech Language Pathology and Audiology*.

Field, F. W. (2011). *Key concepts in bilingualism*. New York: Palgrave Macmillan.

Golynskaia, A. (2019). Tek Dilli Türkçe Öğrenci Sözlüğünde Tanımlama ve Tanıklama Sorunu. Siyasi, Sosyal Ve Kültürel Yönleriyle Türkiye Ve Rusya.

Gonzalez-Barrero, A. M. ve Nadig, A. (2019). Kısa Rapor : Otizm Spektrum Bozukluğu Olan İki Dilli Çocukların Okul Çağındaki Kelime ve Dilbilgisi Becerileri, 3888–3897.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual Life and Reality*. . USA: Harvard University Press.

- Grosjean, F. ve Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. UK: Wiley-Blackwell. Hamers.
- Hambly, C. ve Fombonne, E. (2009). The Impact of Bilingual Exposure on the Expressive Language of Children with Autism Spectrum Disorders. *International Meeting for Autism* içinde .
- Hamptona, S., Rabagliatia, H., Soraceb, A. ve Fletcher-Watsonc, S. (2016). Autism and bilingualism: A qualitative interview study of parents' perspectives and experiences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- Harding Esch, E. ve Riley, P. (2003). *The bilingual family: A handbook for parents*. USA: Cambridge University Press.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. ve Swain, M. (1993). *The Development Of Second Language Proficiency* (2. bs.). USA, University Of Cambridge.
- Hassanzadeh, Nasser Shayegh, K. ve Hoseini, F. (2011). The Impact of Education and Awareness in Mother Tongue Grammar on Learning Foreign Language Writing Skill. *Journal of Academic and Applied Studies*, 1(3).
- Hoffmann, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London and New York: Longman.
- Howard, K., Gibson, J. ve Katsos, N. (2020). Parental Perceptions and Decisions Regarding Maintaining Bilingualism in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(1), 179–192. doi:10.1007/s10803-020-04528-x
- Hudry, K., Rumney, L., Pitt, N., Barbaro, J. ve Vivanti, G. (2017). Interaction behaviors of bilingual parents with their young children with autism spectrum disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 21, 1–8.
- Ianco-Worrall, A. D. (1972). Bilingualism and Cognitive Development. *Child Development*, 43(4), 1390. doi:10.2307/1127524
- Iarocci, G., Hutchison, S. M. ve O'Toole, G. (2017). Second Language Exposure, Functional Communication, and Executive Function in Children With and Without Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(6), 1818–1829. doi:10.1007/s10803-017-3103-7
- İleri, E. (2000). *Avrupa Topluluğu'nun dil politikası ve Almanya'da okula giden türk asıllı*

öğrencilerin dil ve eğitim sorunları. Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarının anadil sorunları toplantısı. . Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Tdk yayınları. Sayı: 734.

Johnson, C. P. ve Myers, S. M. (2007). Identification and Evaluation of Children With Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1183–1215. doi:10.1542/peds.2007-2361

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Yayınları.

Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3(4), 263–268.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Kay, E., Bird, R., Lamond, E. ve Holden, J. (2012). Survey of bilingualism in autism spectrum disorders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47(1), 52–64.

Kjelgaard, M. M. ve Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *guage and Cognitive Processes*, 16, 287–308.

Klinger, L. G., Dawson, G. ve Renner, P. (2003). Autistic disorder. M. EJ ve B. RA (Ed.), *Child Psychopathology* içinde (2. bs., ss. 409–454). New York: Guilford Press.

Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunmuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi.

Krashen, S. (2013). *Second language acquisition: Theory, applications, some conjectures*. Mexico: Cambridge University Press.

Krashen, S. D. ve Terrell, T. D. (2000). *The Natura Approach*. Longman.

Lord, C., Shulman, C. ve DiLavore, P. (2004). Regression and word loss in autistic spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 936–955. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00287.x

Lund, E., Kohlmeier, T. ve Duran, L. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan iki dilli ve tek dilli çocuklarda karşılaştırmalı dil gelişimi: Sistemik bir derleme. *Erken Müdahale Dergisi*, 39(2), 106–124.

- McLaughlin, B., Blanchard, A. ve Osanai, Y. (1995). Bilinguality and bilingualism. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388088.pdf> adresinden erişildi.
- McLaughlin, Barry. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Preschool children, Vol. 1, 2nd ed.* *Second-language acquisition in childhood: Preschool children, Vol. 1, 2nd ed.*, Child psychology. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Meir, N. ve Novogrodsky, R. (2021). Referential expressions in monolingual and bilingual children with and without Autism Spectrum Disorder (ASD): A study of informativeness and definiteness. *Journal of Child Language*, (2021), 1–30. doi:10.1017/s0305000921000702
- Myers Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. USA: Blackwell Publishing.
- Oksaar, E. (1983). Multilingual and multiculturalism from the linguistic point of view. T. Husen ve S. Opper (Ed.), *Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries. Wenner Gren Symposium Series, Vol.38* içinde (ss. 17–36). Oxford: Pergamon Press.
- Owens, R. E., Evan-Metz, D. E., Haas, A. (2003). *Introduction to communication disorders: A life span perspective* (2. bs.). Upper Saddle River: NJ: Pearson. Education Inc.
- Owens, R. (2010). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. Boston: Pearson.
- Owens, R. E. (2008). *Language development*. (8. bs.). New York: Pearson.
- Özpolat, M. ve Sağlam, M. (2020). Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 788–814. doi:10.24130/eccd-jecs.1967202043282
- Paradis, J. (2010). İki dilli gelişim ve belirli dil bozukluğu arasındaki arayüz. *Uygulamalı Psikodilbilim*, 31(2), 227 – 252.
- Parlak, H. (2014). AvustralyaDaki TürAilelerin AnaDiEdinimiÜzerindeki Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0(32). doi:10.21560/spcd.69807
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C. ve Oller, D. K. (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning*, 43(1),

93–120. doi:10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x

Petersen, J. M., Marinova-Todd, S. H. ve Mirenda, P. (2012). Brief Report: An Exploratory Study of Lexical Skills in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1499–1503. doi:10.1007/s10803-011-1366-y

Reich, P. A. (1986). *Language Development*. New Jersey, Prentice-Hall.

Rezzagil, M. ve Akman, B. (2014). 5-8 Yaş İki Dilli Çocukların Türkçe Konuşmalarında Kullandıkları Sesbilgisel Süreçlerin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 317–356. doi:10.17539/aej.64453

Romaine, S. (1992). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. UK: Blackwell Publishing.

Schoen, E., Paul, R. ve Chawarska, K. (2011). Phonology and vocal behavior in toddlers with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 4(3), 177–188. doi:10.1002/aur.183

Sharaan, S., Fletcher-Watson, S. ve MacPherson, S. E. (2021). The Impact of Bilingualism on the Executive Functions of Autistic Children: A Study of English–Arabic Children. *Autism Research*, 14(3), 533–544. doi:10.1002/aur.2439

Shaw, D. (2007). *Home literacy activities as mean parental support for children's reading development*. Doctor's Thesis the University Guelph.

Shaw, P., Lalonde, F., Lepage, C., Rabin, C., Eckstrand, K., Sharp, W., ... Rapoport, J. (2009). Development of Cortical Asymmetry in Typically Developing Children and Its Disruption in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Archives of General Psychiatry*, 66(8), 888. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2009.103

Siyambalapitiya, S., Paynter, J., Nair, V. K. K., Reuterskiöld, C., Tucker, M. ve Trembath, D. (2022). Longitudinal Social and Communication Outcomes in Children with Autism Raised in Bi/Multilingual Environments. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(1), 339–348. doi:10.1007/s10803-021-04940-x

Tabors, P. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language* (2. bs.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Tager-Flasberg, H. (1999). A Psychological approach to understand the social and language

- impairments in autism. . *International Review of Psychiatry*, 11(4), 325–334.
- Tager-Flusberg, H., Rogers, S., Cooper, J., Landa, R., Lord, C. ve Paul, R. (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(3), 643–652.
- Tager-Flusberg, Helen, Paul, R. ve Catherine Lord. (2005). Language and Communication in Autism. D. C. F. Volkmar, A. Klin, R. Paul (Ed.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* içinde (3. bs., ss. 335–364).
- Tezel Şahin, F., Akıncı Coşgun, A. ve Aydın Kılıç, Z. N. (2017). Babaların Çocuklarıyla Vakit Geçirme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 319–343.
- Thordardottir, E. (2006). Language Intervention from a Bilingual Mindset. *The ASHA Leader*, 11(10), 6–21. doi:10.1044/leader.FTR1.11102006.6
- Thurm, A., Lord, C., Lee, L.-C. ve Newschaffer, C. (2007). Predictors of Language Acquisition in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1721–1734. doi:10.1007/s10803-006-0300-1
- Topbaş, S. ve Güven, O. S. (2011). *Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi- TEDİL, Test Bataryası*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tulu, Y. (2009). *Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi*.
- Türkoğlu, B., Çeliköz, N. ve Uslu, M. (2013). 3-6 Yaş Aralığında Çocuğu Olan Babaların Nitelikli Zaman Algılarına Dair Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 54–71.
- Vaid, J. ve Hall, D. (1991). “*Neuropsychological perspectives on bilingualism: Right, left and center.*” Reynolds, A. (haz.). *Bilingualism, multiculturalism and second language learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valicenti-mcdermott, M., Seijo, R. ve Shulman, L. (2019). Pediatrik Nöroloji Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Tek Dilli İngilizce ve İki Dilli İngilizce-İspanyolca Çocuklar Arasındaki Sosyal Farklılıklar, 100.

- Valicenti-McDermott, M., Tarshis, N., Schouls, M., Galdston, M., Hottinger, K., Seijo, R., ... Shinnar, S. (2013). Language Differences Between Monolingual English and Bilingual English-Spanish Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Child Neurology*, 28(7), 945–948. doi:10.1177/0883073812453204
- Watson, C. (1995). *One Language or Two? Helping Families From Other Cultures Decide on: How To Talk To Their Child with Language*.
- Wolter, B. (2006). Lexical network structures and L2 vocabulary acquisition: The role of L1 lexical/conceptual knowledge. *Applied Linguistics*, 27(4), 741–747.
- Yazıcı, Z. G. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe'yi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. Gazi Üniversitesi.
- Yazıcı, Z. ve Temel, F. (2011). İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 145–158. doi:10.21764/efd.15962
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş Baskı)* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. ve Demirel, G. (2015). “İki Dillilik ve Türleri Üzerine”. *International Journal of Languages' Education and Teaching UDES 2015*, 1693–1701.
- Yu, B. (2013). Issues in Bilingualism and Heritage Language Maintenance: Perspectives of Minority-Language Mothers of Children With Autism Spectrum Disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(1), 10–24. doi:10.1044/1058-0360(2012/10-0078)

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Araçları

Formu dolduran kişi:

Tarih:

1. DEMOGRAFİK BİLGİLER

Birden fazla dilin kullanıldığı evlerdeki ailelerin benzerlikleri olduğu kadar farklılıkları da vardır. Çocuğunuzun dil kazanımını daha iyi anlamak için dili kazandıkları çevrenin özelliklerini anlamamız önemlidir.

1.1. Çocuğun;

Adı Soyadı _____

Doğum Tarihi _____

Yaşı _____

Cinsiyeti _____

Ana Dili _____

Tanısı _____

Tanı Konma Yaşı _____

1.2. Evdeki Diğer Çocuklar ve Kişiler;

Çocuk Sayısı _____

Kardeşlerin Yaşları

Kardeş 1 _____

Kardeş 2 _____

Kardeş 3 _____

Kardeş 4 _____

Evdeki Diğer Kişilerin Sayısı (Örn; Dede, Teyze Vb. Belirtiniz) _____

1.3 Anne ve Babanın Yaşı;

	20'den Küçük	20-29	30-39	40-49	50+
Anne					
Baba					

1.4 Anne ve Babanın Eğitim Düzeyi;

	Okuryazar Değil	5 Yıl	8 Yıl	12 Yıl	16 Yıl
Anne					
Baba					

1.5 Anne ve Babanın Ana Dilleri;

Anne _____

Baba _____

1.6. Eğer Anne Baba Erken Çocukluk Döneminden İtibaren İki Dilli İse Lütfen Belirtiniz.

2. AİLENİN DİL KULLANIMI

2.1. Evde Türkçe'den Başka Hangi Dil Kullanılır? _____

2.2. Ev Çevrenizi Hangisi Daha İyi Tanımlar?

- Anne ve baba çocuklarla farklı dilde konuşur. Örneğin; biri Türkçe, diğeri Arapça konuşur.
- Tüm aile üyeleri ev dışında bir dil, evde başka bir dil kullanır. Örneğin; herkes evde Arapça, ev dışında Türkçe kullanır.
- Anne ve baba çocuklarla Türkçe dışında farklı dillerle konuşur. Örneğin, anne Kürtçe, baba Arapça konuşur.
- Anne ya da baba iki dillidir ve her iki dili karışık olarak kullanırlar. Yani evde ve dışarıda hem Türkçe hem de Arapça (veya Kürtçe) kullanılır.

2.3 Türkçeyi Anlama Yeterliliği

Aile Üyeleri Türkçeyi Ne Kadar Anlamaktadır?

	Anlamaz	Birkaç Sözcük Anlar	Genel Fikri Anlar	Söylenenlerin Çoğunu Anlar	Anlar	Uygun Değil
Anne						
Baba						
Çocuklar						
Diğer Aile Üyeleri						

Eğer Aile İçinde Olan Kişi Değilse Uygun Değil Seçeneği İşaretlenir.

2.4. Diğer Dili -Aile Dilini- Anlama Yeterliliği

Aile Üyeleri Aile dilini Ne Kadar Anlamaktadır?

	Anlamaz	Birkaç Sözcük Anlar	Genel Fikri Anlar	Söylenenlerin Çoğunu Anlar	Anlar	Uygun Değil
Anne						
Baba						
Çocuklar						
Diğer Aile Üyeleri						

2.5. Türkçeyi Konuşma Yeterliliği

Aile Üyeleri Türkçeyi Ne Kadar İyi Konuşmaktadır?

	Konuşamaz	Birkaç Sözcük/Sözcük Öbeği Söyle Ama Cümle Kuramaz	Sınırlı Sözcük Dağarcığı ve Kısa Cümleler	Bazı Sosyal Sözcükler ve Hatalı Cümleler	Geniş Sözcük Dağarcığı ve Ana Dil Yeterliliğinde Konuşma
Anne					
Baba					
Çocuklar					
Diğer Aile Üyeleri					

2.6. Diğer Dili -Aile Dilini- Konuşma Yeterliliği

Aile Üyeleri ...Dilini Ne Kadar İyi Konuşmaktadır?

	Konuşamaz	Birkaç Sözcük/Sözcük Öbeği Söyle Ama Cümle Kuramaz	Sınırlı Sözcük Dağarcığı ve Kısa Cümleler	Bazı Sosyal Sözcükler ve Hatalı Cümleler	Geniş Sözcük Dağarcığı ve Ana Dil Yeterliliğinde Konuşma
Anne					
Baba					
Çocuklar					
Diğer Aile Üyeleri					

2.7. Annenin Dil Kullanımı

Annenin Diğer Aile Üyeleriyle En Sık Kullandığı Dil Nedir?

Türkçe Kürtçe Arapça

Diğer

- Anne Babayla
- Anne Çocuklarla
- Anne, Babanın Anne ve Babasıyla
- Anne, Kendi Anne ve Babasıyla
- Anne Bakıcıyla
- Anne Çocuğun Öğretmeniyle

2.8. Çocuk konuşurken hatalar yaptığında **anne** aşağıdaki stratejileri ne sıklıkta kullanır?

	Asla	Na diren	Baz en	Sık lıkla	Her zaman
1. Çocuğun dil kullanımına göre bir dilden diğerine geçer.					
2.Hataları önemsemez ve devam eder.					

3.Çocuğun hatalı sözcelerini doğru modeli sunarak tekrarlar.					
4.Çocuğun düzeltme yapmasına yardımcı olmak için soru sorar.					
5.Çocuğun kendisini düzeltmesi için anlamamış gibi yapar.					
6. Diğer					

2.9. Babanın Dil Kullanımı

Babanın Diğer Aile Üyeleriyle En Sık Kullandığı Dil Nedir?

Türkçe Kürtçe Arapça

Diğer

- Baba Anneyle
- Baba Çocuklarla
- Baba, Annenin Anne ve Babasıyla
- Baba, Kendi Anne ve Babasıyla
- Baba Bakıcıyla
- Baba Çocuğun Öğretmeniyle

2.10. Çocuk konuşurken hatalar yaptığında **baba** aşağıdaki stratejileri ne sıklıkta kullanır?

	Asl a	Na diren	Baz en	Sıkl ıkla	Her zaman
2. Çocuğun dil kullanımına göre bir dilden diğerine geçer.					
2. Hataları önemsemeyen ve devam eder.					
3.Çocuğun hatalı sözcesini doğru modeli sunarak tekrarlar.					
4.Çocuğun düzeltme yapmasına yardımcı olmak için soru sorar.					
5.Çocuğun kendisini düzeltmesi için anlamamış gibi yapar.					
6. Diğer					

3. ÇOCUĞUN DİLİ

3.1 Çocuğunuz ilk sözcüklerini ne zamansöyledi? _____

Hangi dildeydi? _____

Bu sözcükler nelerdi? _____

3.2 Çocuğunuz ilk cümlelerini kurduğunda kaç yaşındaydı? ____

Hangi dildeydi? _____

_____ Örnek verir misiniz? _____

3.3. Çocuğunuzun söyledikleri anlaşılıyor mu?

	<i>Hiç Anlaşılmaz</i>	<i>Nadiren anlaşılır</i>	<i>Bazen anlaşılır</i>	<i>Sıklıkla anlaşılır</i>	<i>Her zaman anlaşılır</i>
<i>Türkçe</i>					
<i>Diğer dil</i>					

3.4. Çocuğunuz genellikle nasıl iletişim kurar? (X ile belirtin)

1 = Çoğu Zaman, 2 = Bazen, 3 = Hiç			
Konuşma dili			
Mimik, jest			
İşaret dili			
Alternatif iletişim			
Resim değişimi iletişim sistemi (Pecs)			

Çocuğunuzun Günlük Yaşamda Dil Kullanımı

3.5. Çocuğunuzun Konuşma Becerileri

Çocuğunuzun Her İki Dili Kullanma Yeterliliğini Nasıl Tanımlarsınız?

	Konuşamaz	Birkaç Sözcük/Sözcük Öbeği Ama Kuramaz	Söyler Cümle ve Kısa Cümleler	Sınırlı Sözcük Dağarcığı ve Hatalı Cümleler	Bazı Sosyal Sözcükler ve Hatalı Cümleler	Geniş Sözcük Dağarcığı ve Ana Dil Yeterliliğinde Konuşma
Türkçe						

Diğer Dil					
-----------	--	--	--	--	--

3.6. Çocuğun Dili Anlama Becerileri

Çocuğunuzun Her İki Dili Anlama Yeterliliğini Nasıl Tanımlarsınız?

	Anlamaz	Birkaç Sözcük Anlar	Genel Fikri Anlar	Söylenenlerin Çoğunu Anlar	Anlar	Uygun Değil
Türkçe						
Diğer Dil						

3.7. *Çocuk Her Dili Bir Gün Boyunca Ne Sıklıkta Kullanır?*

	Asla	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
Türkçe					
Diğer Dil					

3.8. *Çocuk Aşağıdaki Aile Üyeleriyle En Sık Hangi Dilde Konuşur?*

- Türkçe Kürtçe Arapça
- Diğer
- Çocuk Anneyle
 - Çocuk Babayla
 - Çocuk Kardeşleriyle
 - Çocuk Büyükanne Ve Büyükbabasıyla
 - Çocuk Bakıcısıyla
 - Çocuk Öğretmeniyle

3.9. Çocuk ve Anne; -Türkçe-

Çocuk Aşağıdaki Durumlarda Annesiyle Ne Sıklıkta Türkçe Konuşur? Eğer Seçenek Sizin İçin Uygun Değilse Son Seçeneği İşaretleyiniz.

	Asla	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman	Uygun Değil
Annesiyle Yalnızken						
Anne Ve Babasıyla Birlikteyken						
Türkçe Konuşan Geniş Aileyi Ziyarette						
Diğer Dili Konuşan Geniş Aileyi Ziyarette						
Diğer İki Dillilerle Birlikteyken						
Sadece Türkçe Konuşan Tek Dillilerle Birlikteyken						
Sadece Diğer Dili Konuşan Tek Dillilerle Birlikteyken						

3.10. Çocuk ve Anne; -Diğer Dil-

Çocuk Aşağıdaki Durumlarda Annesiyle Ne Sıklıkta Diğer Dili Konuşur? Eğer Seçenek Sizin İçin Uygun Değilse Son Seçeneği İşaretleyiniz.

	Asla	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman	Uygun Değil
Annesiyle Yalnızken						
Anne ve Babasıyla Birlikteyken						
Türkçe Konuşan Geniş Aileyi						

Ziyarete						
Diğer Dili Konuşan Geniş Aileyi Ziyarete						
Diğer İki Dillilerle Birlikteyken						
Sadece Türkçe Konuşan Tek Dillilerle Birlikteyken						
Sadece Diğer Dili Konuşan Tek Dillilerle Birlikteyken						

Çocuğun Türkçe ile karşılaşma sıklığı

3.11. Aşağıdaki kişiler çocukla düzenli olarak ne sıklıkta Türkçe kullanırlar?

	Asla	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
Anne					
Baba					
Kardeşler					
Evdeki Diğer Kişiler					
Akrabalar					
Çocuğun arkadaşları					
Öğretmeni					

3.12. Aşağıdaki kişilerle çocuğun zaman geçirme süresi

	1 saatten az	1-2 saat	3-5 saat	6-8 saat	Tüm gün
Anne					
Baba					
Kardeşler					
Evdeki Diğer Kişiler					

Akrabalar					
Çocuğun arkadaşları					
Öğretmeni					

4. NEDENLER VE TERCİHLER

Çocukların İki Dilli Olarak Yetiştirilmesi Kararlarını Etkileyen Faktörler

1 = Aşırı derecede önemli, 2 = Çok önemli, 3 = Önemli, 4 = Biraz önemli, 5 = Hiç önemli değil					
4.1. Çocuğunuzun iki dilli olması sizin için ne kadar önemli?					

4.2 *Size göre aşağıdaki nedenlerden hangileri çocuğunuzun iki dilli yetişmesinde önemlidir? En önemli olduğunu düşündüğünüz üç nedeni sıralayınız.*

1 = En önemli, 2 = İkinci en önemli, 3 = Üçüncü en önemli

Aile üyeleriyle iletişim	
Okuldaki insanlarla iletişim	
İki dilli bir yerde yaşama	
Hayata Daha İyi Başlama	
Gelecekte Daha İyi İş Fırsatları	
Başka Dillere ve Kültürlere Toleranslı Olma	
Doğuştan İki Dil Öğrenme Sonradan Öğrenmekten Kolaydır	
Diğer (Belirtin)	

4.3. *Aşağıdaki kişilerin çocukla Aile Dilini Konuşması Ne Kadar Önemlidir?*

	Çok	Önemli	Önemli	Çok	Bilmiyorum	Uygun
--	-----	--------	--------	-----	------------	-------

	<i>önemli</i>	<i>değil</i>		<i>önemli</i>		<i>değil</i>
Anne						
Baba						
Çocuklar						
Türkçe konuşan dede/nine						
Aile dilini konuşan dede/nine						
Bakıcı						
Anaokulu öğretmeni						

4.4. Çocuğunuzun iki dilli olmasına yardım etme konusunda endişeleriniz var mı?

(lütfen "x" ile belirtin)

Evet

Hayır

4.5 Eğer Cevabınız Evet ise, Lütfen çocuğunuzun iki dilli olması konusunda neden endişelendiğinizi belirtin. Sizin için geçerli olan en önemli 3 nedeni sıralayın: 1 = En önemli, 2 = İkinci en önemli, 3 = Üçüncü en önemli.	
Dil öğrenmek çocuğum için çok zor	
Bunun için çok az profesyonel yardım Var Veya hiç Yok	
Çocuğumun başka bir dil öğrenmesine yardım edemem	
Çocuğumun kafası iki dilde karışacak diye korkuyorum	
Bana Veya iki dilli çocuğuma yardımcı olacak hizmetlere erişimim Yok	
Ailem ve / Veya arkadaşlarım kararımı desteklemeyecek	
Diğer (Lütfen belirtin)	

4.6. Siz çocuğunuz için hangi seçimi yaptınız? (Lütfen yalnızca birini belirtin)

- Çocuğumun yalnızca bir dil öğrenmesini seçtim _____
- Çocuğumun 2 (veya daha Fazla) dil öğrenmesini seçtim _____

4.7. Çocuğunuzun 2 (veya daha fazla) dil öğrenmesi konusunda en yararlı olan yardım türü hangisidir? (Lütfen aşağıdaki metin kutusunda yanıtlayın)

Profesyonel tavsiye

Profesyoneller bazen iki dillilik ve Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar hakkında fikir beyan ederler. Lütfen her uzmanın size verdiği tavsiyeyi "X" kullanarak belirtin. Bir profesyonel bu konuda size tavsiyede bulunmadıysa, lütfen boş bırakın. (Geçerli olanların tümüne "X" koyun):

	Aile hekimi	Dil Konuşma terapisti	Çocuk Psikiyatristi	Özel Eğitimci
Her Dili farklı kişilerle kullanma				
Her Dili farklı yerlerde kullanma (Ör. Ev, Okul)				
Her Dili farklı zamanlarda kullanma				
Hayır, Çocuğunuzu iki dilli büyötmeyin				
Evet, Çocuğunuzu iki dilli büyöütün				
Hiçbir tavsiye verilmedi				
Diğer (Belirtin)				

4.8. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarını iki dilli / çok dilli yetiştirmeyi düşönen diğer ebeveynlere ne tür tavsiyeler verirsiniz?
