

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



**İKİ DİLLİ OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN OKUL
ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Rıfat USLUĞ

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. FUNDA ACARLAR

GAZİANTEP - 2023



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL VE ONAY FORMU

Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Rifat USLUĞ tarafından hazırlanan “İki Dilli Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Çağındaki Çocukların Dil Gelişimlerinin İncelenmesi” başlıklı tez, 04/08/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu/Üniversitesi</u>	<u>İmzası:</u>
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Funda Acarlar	Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü	
Jüri Başkanı	Doç. Dr. Latife Özaydın	Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Hatice Nilay Kayhan	Ege 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.

Prof. Dr. M. Serhat YENİCE

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum '**İki Dilli Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Çağındaki Çocukların Dil Gelişimlerinin 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.



Rıfat USLUĞ

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, iki dilli otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan okul çağındaki çocukların dil gelişimlerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda tek dilli ve iki dilli OSB olan çocuklarla tek dilli ve iki dilli tipik gelişim gösteren (TGG) çocukların dil gelişimlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Çalışmamda bana yön gösteren, destek ve emeklerini esirgemeyen, beni yüreklendiren, her sıkıştığımda engin bilgisi ve birikimiyle imdadıma yetişen ve bu uzun süreçte bana her konuda sabır gösteren kıymetli tez danışmanın Prof. Dr. Funda ACARLAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman beni cesaretlendiren, en iyisini yapabileceğime inandıran, sevgisiyle ve desteğiyle bana güç veren, ondan ve oğlumdan çaldığım tüm zamanlarda sabırla ve fedakârlığıyla en büyük destekçim olan oğlumun annesi sevgili eşim Hazal USLUĞ'a ve tez çalışması sürecinde her gün sabırla yanıma gitmemi bekleyen, varlığıyla her daim güç bulduğum biricik oğlum Renas Enver USLUĞ'a çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

İKİ DİLLİ OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN OKUL
ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Rıfat USLUĞ

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. FUNDA ACARLAR

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, iki dilli OSB olan okul çağındaki çocukların dil gelişiminin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda tek dilli ve iki dilli OSB olan çocuklarla tek dilli ve iki dilli TGG çocukların dil gelişimlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Katılımcılar 4 grup olacak şekilde oluşturulmuştur. Her grupta 15 katılımcı olmak üzere toplamda örneklem grubu 60 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Araştırma verileri ise TODİL testi kullanılarak toplanmıştır.

Analizler sonucunda tek dilli TGG çocukların tüm alt testlerden iki dilli TGG çocuklardan tek dilli ve iki dilli OSB olan çocuklardan daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. İki dilli TGG çocukların da tek dilli ve iki dilli OSB olan çocuklardan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ancak TODİL Testinde bulunan dinleme, organize etme, konuşma dilbilgisi, anlam bilgisi ve sözlü dil alt testlerinin hiç birinde tek dilli OSB olan çocuklar ile iki dilli OSB olan çocuklar arasında bir fark oluşmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, iki dillilik, dil gelişimi

HASAN KALYONCU UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT of SPECIAL EDUCATION

**EXAMINATION OF THE LANGUAGE DEVELOPMENT OF SCHOOL-
AGE CHILDREN WITH BILANGUAGE AUTISM SPECTRUM DISORDER**

MASTER THESIS

Rifat USLUĞ

ADVISOR

PROF. DR. FUNDA ACARLAR

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the language development of school-age children with bilingual ASD. In line with this general purpose, it is aimed to compare the language development of monolingual and bilingual children with ASD and monolingual and bilingual TDD children. Participants were formed as 4 groups. The sample group consists of 60 participants in total, with 15 participants in each group. The research was carried out with the relational research model, one of the quantitative research methods. Research data were collected using the TODİL test.

As a result of the analyzes, it was seen that the children with monolingual typical development scored higher on all subtests than the children with bilingual typical development than the monolingual and bilingual children with autism spectrum disorder. It was observed that children with typical bilingual development also scored higher than those with monolingual and bilingual autism spectrum disorders. However, no difference was observed between the children with monolingual autism spectrum disorder and those with bilingual autism spectrum disorder in any of the subtests of listening, organizing, speaking grammar, semantics, and oral language in the TODİL Test.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, bilingualism, language development

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLOLAR LİSTESİ.....	IX
KISALTMALAR VE SİMGELER.....	X
BİRİNCİ BÖLÜM.....	11
GİRİŞ	11
1. 1. Araştırma Problemi.....	11
1.2. Çalışmanın Amacı	17
1.3. Çalışmanın Önemi.....	17
1.4. Özgün Değer ve Katkı	20
İKİNCİ BÖLÜM.....	20
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	20
2.1. Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda Dil Edinimi.....	20
2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Çocuklarda Dil Edinimi.....	22
2.3. İki Dillilik.....	24
2.3.1. İki Dillik Türleri	26
2.3.1.1. Dil Edinim Şekline Göre İki Dillilik	26
a) Eş Zamanlı İki Dillilik.....	26
b) Sıralı İki Dillilik	26
2.3.1.2. Dil Edinim Zamanına Göre İki Dillilik	26
a) Erken İki Dillilik	26
b) Geç İki Dillilik.....	26

2.3.1.3. Dil Düzeyine Göre İki Dillilik	27
a) Baskın İki Dillilik.....	27
b) Dengeli İki Dillilik.....	27
2.3.1.4. Dilin Toplumsal Statüsüne Göre İki Dillilik.....	27
a) Elit İki Dillilik	27
b) Halk İki Dillilik	27
2.4. OSB ve TGG Çocuklarda İki Dillilik.....	28
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	30
YÖNTEM VE MATERYAL.....	30
3.1. Araştırma Modeli	30
3.2. Çalışma Grubu	31
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.3.1 Çalışma Grubunun Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	37
3.3.1.1. Demografik Bilgi Formu.....	37
3.3.1.2. Dile Maruz Kalma Anketi	37
3.3.1.3. TONI-3 (Test of Nonverbal Intelligence-TONI-3)	38
3.3.2. Verilerin Toplanmasında Kullanılan Araçlar.....	39
3.3.2.1. Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL)	39
3.4. Verilerin Toplanması	41
3.5. Verilerin Analizi.....	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	43
BULGULAR VE YORUM.....	43
BEŞİNCİ BÖLÜM	71
SONUÇ VE ÖNERİLER	71
5.1. Sonuç	71
5.2. Öneriler	72

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	72
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	73
KAYNAKÇA.....	75
EKLER.....	83
Ek-1.....	83
Ek-2.....	84
Ek-3.....	85
Ek-4.....	89
Ek-5.....	95

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Çocukların Kronolojik Yaş, Sözel Olmayan Zeka Yaşı ve Cinsiyete Göre Puan Dağılımları.....	33
Tablo 2. Çalışma Grubundaki İki Dilli Bireylerin Kürtçe'ye Maruz Kalma Dağılımları.....	34
Tablo 3. Çalışma Grubundaki Çocukların Anne ve Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	35
Tablo 4. Çalışma Grubunun Hane Gelirine Göre Dağılımı	36
Tablo 5. Çalışma Grubu TODİL Puanları Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	43
Tablo 6. Çalışma Grubunun TODİL Alt Testlerinden Alınan Puanların Dağılımı	45
Tablo 7. Tek veya İki Dilli Olma ve OSB Olma Durumuna Göre Dil Becerilerinde Gruplar Arası Farklılıklar.....	49
Tablo 8. Gruplar Arası Farkı Gösteren Mann-Whitney U Testi Dinleme Değişkeni İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	51
Tablo 9. Gruplar Arası Farkı Gösteren Mann-Whitney U Testi Organize Etme Değişkeni İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	53
Tablo 10. Gruplar Arası Farkı Gösteren Mann-Whitney U Testi Konuşma Değişkeni İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	56
Tablo 11. Gruplar Arası Farkı Gösteren Mann-Whitney U Testi Dilbilgisi Değişkeni İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	59
Tablo 12. Gruplar Arası Farkı Gösteren Mann-Whitney U Testi Anlam Bilgisi Değişkeni İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	62
Tablo 13. Gruplar Arası Farkı Gösteren Mann-Whitney U Testi Sözlü Dil Değişkeni İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	65

KISALTMALAR ve SİMGELER

OSB:	Otizm Spektrum Bozukluğu
TGG:	Tipik Gelişim Gösteren
TODİL:	Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi
TONİ-3:	Test of Nonverbal Intelligence -3
TDK:	Türk Dil Kurumu
DSM-V:	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V
APA:	American Psychological Association
N:	Kişi Sayısı
\bar{X}:	Aritmetik Ortalama
Ss:	Standart Sapma
P:	Anlamlılık

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. 1. Araştırma Problemi

Dil, çocuğun doğumundan itibaren dünyayı tanımlamak ve dünyaya ilişkin bilgi almak için kullandığı insana özgü en güçlü iletişim aracıdır. Dil, duygusal ve sosyal iletişimin en önemli unsurlarından birisidir. Bireyler duygularını, düşüncelerini, isteklerini dil yardımı ile açığa çıkarır ve bu sayede toplumsal yaşamın gerekliliklerini yerine getirirler. Dil sadece bir bireye ait olan bir varlık değildir. Dil toplumları oluşturan tüm insanların ortak mirasıdır. Araştırmacılar dil ile ilgili yapılan tanımlamaların büyük çoğunluğunda dilin insan için vazgeçilmez bir iletişim aracı olduğu üzerinde durmuşlardır. Cüceloğlu (2010) dili, “insan seslerinin bir araya gelmesinden oluşmuş ve belirli bir yapısı olan bir dizge” olarak tanımlamıştır. Türk Dil Kurumu (2003) dili insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülmüş çok yönlü ve gelişmiş bir sistem olarak tanımlanmaktadır.

Birey anadilini içine doğduğu çevresi ile girdiği etkileşim sonucunda edinir. Chomsky’ye göre birey, sezgisel olarak bir anadil bilgisine sahiptir ve bu bilgi bireyde örtük olarak bulunmaktadır (aktaran Çavuşoğlu, 2006). Dil, çocuğun duygu, düşünce ve isteklerini dile getirme amacı ile kullandığı bir araç olmanın ötesinde, onu içinde bulunduğu toplumun bir üyesi yaparak toplum ile özdeşleştirir ve ona bir kişilik kazandırır (Tulu, 2009).

İnsanların toplumsal yaşamda bir arada yaşama zorunlulukları vardır. Toplumda kurdukları ilişkilerin temelinde ise dil vardır. Birbirinden farklı dillere sahip bireyler, çeşitli zorunluluklar, gereksinimler ve ilgilerden ötürü bir arada yaşamak zorunda kalınca birbirleri ile kaçınılmaz olarak etkileşimde bulunmuşlardır (Tunçel ve Aytan, 2013). Dünya nüfusunun büyük çoğunluğu değişik sebeplerden dolayı iki dile maruz kalmaktadır. Chin ve Wigglesworth’a göre dünyada birden fazla dil ile yetişen insanların sayısı tek dil ile yetişen insanların sayısından fazladır (aktaran Güven, (2021). Dünya

nüfusunun büyük çoğunluğu birden fazla dili anlayabilmekte, konuşabilmekte ve yazabilmektedir. Tarihi süreç içinde yaşanan savaşlar, göçler, kültürel ve siyasi etkileşimler, eğitim, pazar arayışlarının yanında günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak iletişim araçlarının yaygınlaşması dil ilişkilerini de hızlandırmıştır. Toplumsal ilişkilerin hız kazanması dil ilişkilerinin de hız kazanmasını sağlamış ve ikinci bir dil edinimini (iki dillilik) beraberinde getirmiştir. İki dillilik bireye bilişsel ve zihinsel avantajlar sağladığı gibi toplumsal açıdan da avantaj sağlamaktadır. Farklı toplumların iç içe olması, beraber yaşaması diller arasındaki ilişkinin temelini oluşturmaktadır. Farklı dil ve kültürlerin bir araya geldiği topluluklarda iki dilliliğin görülme sıklığı artmaktadır. Kültürlerin birleşmesi, insanların seyahat etme sıklıklarının artması gibi nedenlerden dolayı insanlar sokağa çıktıklarında bile birden fazla dil ile karşılaşmaktadırlar (Ertek ve Süverdem, 2020). Birden fazla dile sahip kişilerin iş, sosyal hayat ve eğitim alanlarında daha fazla imkâna sahip oldukları toplumsal bir kabul haline gelmiştir ki bu yüzden insanlar anadillerinin yanında ikinci dili edinmeye çalışmakta ve ebeveynler çocuklarını erken çocukluk döneminden itibaren iki dilli ortamlarda büyütme çalışmaktadırlar. İnsanlar sosyokültürel hedeflerine ulaşmak için birden fazla dil kullanma çabasına girmektedir. İki dilliliğin bir zamanlar bilişsel dezavantajlara yol açtığı düşünülüyordu. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar iki (veya daha fazla) dil ile deneyimin yürütücü işlevlerde bir avantaj sağladığını ve Alzheimer hastalığının görülme sıklığını azaltabileceğini göstermiştir (Antoniou, 2019). Antoniou'ya (2019) göre iki dillilik bireye sözlü zekâda avantaj sağladığı gibi yürütücü işlevlerde, fonolojik farkındalık, bilişsel esneklik ve yaratıcı düşünme becerilerinde de avantaj sağlamaktadır. İki dilli bir bireyin dilleri her zaman bir dereceye kadar etkin olduğundan ve sürekli olarak etkileşim halinde olduğundan ve birbirini etkilediğinden, iki dil arasındaki rekabeti sürekli olarak yönetmeyi ve çözmeyi içeren yaşam boyu bir deneyim sağlayacağından bireye bilişsel faydalar sağlayacaktır. İki dillilik günlük yaşam içerisinde bireyin fotoğrafçılık öğrenmesi, yeni bir müzik aleti çalmayı öğrenmesi ve bilgisayar oyunu oynamayı öğrenmesine benzer derecede bilişsel fayda sağlamaktadır. Birden fazla dil ile iletişim sağlayan bireylerin tek dil ile iletişim sağlayan bireylerden daha avantajlı konuma sahip oldukları düşünülmektedir (Bialystok, 2011).

İki dilli olma, çocukların dil gelişimini etkileyen faktörlerden biri olarak düşünülmektedir. İki dilli çocuklardaki dil edinim süreci genellikle tek dilli çocuklarda olduğu gibi belli bir sırayı izlemektedir. Çocuğun bulunduğu toplumda kullanılan dil

çeşitliliği ve bu dillerin kullanım yoğunluğu çocuğun dil gelişimini etkilemektedir. Bican ve Demir (2018) Danimarka’da yaşayan evlerinde Türkçe-Danca konuşulan çocukların dil baskınlığını ölçmek için yaptıkları çalışmalarında baskın dilin Danca olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada çocukların sözcük bilgisi, dildeki akıcılık, kendini ifade etme becerilerinde Danca’da daha başarılı oldukları bulunmuştur. Araştırmacılar bunun sebebinin katılımcıların Danca’yı daha erken yaşta edinmesi ve çevrede kullanılan dilin daha çok Danca olması gibi etmenlerin olabileceğini dile getirmişlerdir. Araştırmacılara göre, çocuklar çevrelerinde konuşulan dillere ne kadar çok maruz kalırlarsa o dilleri daha çabuk öğrenir ve akıcı bir şekilde kullanabilirler.

İki dilli olmanın çocukların dil gelişimindeki etkileri konusunda genellikle farklı görüşler olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda iki dilli olmanın bireyin dil becerileri üzerinde bir avantaj sağladığı gösterilmiştir. Bu çalışmalardan biri iki dilli bireylerin bir konu içinde seçici olarak dikkat etme, dikkatin dağılmasını engelleme ve sıralı görevler arasında geçişler yapma yeteneğinin tek dilli bireylere göre daha iyi olduğunu söylemektedir (Bialystok, 2010). İki dilli ve tek dilli bireylerin karşılaştırmasının yapıldığı meta analiz çalışmasında 79 çalışma ve 6077 katılımcı incelenmiştir. Bu analiz çalışmasında katılımcılardan toplanan sözel ve sözel olmayan zekâ puanlarının analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda sözel zekâ testlerinden tek dilli olan bireylerin daha yüksek puan aldıkları bulunurken sözel olmayan zekâ testlerinde iki grup arasında herhangi bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir (Bialystok ve ark., 2022). Özpolat ve Sağlam, (2020) yaptıkları araştırmada iki dilliğin erken çocukluk döneminde dil gelişimi üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığından bahsederler. Yapılan başka bir araştırmada iki dilliliğin bilişsel organizasyon üzerindeki etkisi nedeniyle Alzheimer hastalığına karşı koruyuculuğuna dair kanıtlar olduğu söylenmektedir (Bialystok, 2011). İki dilliliğin ileri yaşlardaki etkisini inceleyen bir çalışmada ilk olarak 1947’de (5-11yaş) test edilen 853 katılımcının 2008-2010 yıllarında test tekrarı yapılarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Çalışma bulgularına göre iki dilliliğin hiçbir olumsuz etkisi görülmezken iki dilli bireylerin bilişsel alanlarda tek dilli bireylerden daha avantajlı oldukları bulunmuştur. İlgili çalışma üç ya da daha fazla dil bilmenin daha çok avantaj sağladığını da söylemektedir (Bak vd., 2014).

Bazı çalışmalarda ise iki dilli olmanın bireyin dil becerileri üzerindeki etkisinin olumsuz olduğu belirtilmiştir. Aktan (2019) okul öncesi çocuklar ile yaptığı çalışmasında 5 yaşındaki tek dilli çocukların anlatı becerilerinin 5 yaşındaki iki dilli akranları ile

kıyaslandığında tek dilli çocukların daha iyi performans sergilediklerini belirtmiştir. Aynı çalışmada okul çağı (7 yaş) çocukların anlatı becerilerine bakıldığında yine tek dilli çocukların daha iyi performans sergiledikleri bulunmuştur. Bu çalışmaya göre tek dilli çocukların hem anlatı hem de akıcılık becerilerinde iki dilli çocuklardan daha iyi performans sergiledikleri ve tek dilli çocukların sözcük dağarcığının daha geniş olduğu görülmüştür. Kan ve Yeşiloğlu (2017) öğretmen görüşlerine dayandırdıkları bir çalışmada iki dilli öğrencilerin yaşadıkları sorunları ayrıntılı bir şekilde ortaya koymuşlardır. Araştırmacılara göre iki dilli öğrenciler görsel okumada, sesi tanımada, sesi-heceyi okumada, seslerden kelime oluşturma, kelimelerden cümle oluşturma ve cümlelerden metin oluşturmada zorluklar yaşamaktadırlar. Aynı araştırmacılar sesi/harfi okuma yazma aşamasında iki dilli çocukların daha çok hata yaptıkları bulunmuş ve sebebi ise Arapça ve Türkçe dilleri arasındaki dilbilgisel farklılıklara dayandırılmıştır. Sesi/harfi okuma yazma aşamasında ise çocukların bazı sesleri tam olarak çıkaramamasının veya bazı harfleri tam olarak okuyamamasının, Arapça ile Türkçe arasındaki dil farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Araştırmacılar genellikle iki dilliliği çeşitli sınıflandırmalar yaparak incelemektedirler. İki dillilik yaş, edinim biçimi, edinim koşulları, anadile maruz kalıp kalmama durumu, her iki dildeki yetkinlik düzeyi gibi pek çok değişkene bağlı olarak tanımlanabilen bir kavramdır (Golynskaia ve ark, 2019). Alanyazın incelendiğinde tüm çocukların iki dili de öğrendikleri görülmektedir (Paradis, 2010). Ancak dil edinim sırasına göre iki dilin beraber edinilmesi (eş zamanlı iki dillilik) veya ilk dil edinimi gerçekleştikten sonra ikinci dil edinmeye başlanması (sıralı iki dillilik) bireylerin dil edinim düzeylerinde farklılıklar olmasına neden olmaktadır.

Günümüzde iki dilli büyüyen çocukların sayılarında bir artış olduğu bilinmektedir. Bu durum iki dillilik üzerinde yapılan çalışmaların önemini arttırmaktadır. Özpolat ve Sağlam, (2020) tarafından erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan iki dilli çocuklar ile tek dilli çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil performansları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İki dillilik üzerine yapılan çalışmalar genellikle ikinci dilin tipik gelişim gösteren çocukların dil gelişimleri üzerinde olumsuz bir etki yaratmadığı, çocukların iki dili de edindiklerini ortaya koymaktadır (Esersin, 2017; Tulu, 2009).

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ikinci bir dille karşılaşmalarının dil gelişimlerine olan etkisi hakkındaki bilgi ise sınırlıdır. Dil becerilerinde güçlükler yaşadığı bilinen gelişimsel yetersizliklerden biri de Otizm Spektrum Bozukluğudur (OSB). DSM V’de (2013) OSB, sosyal etkileşim ve iletişimdeki bozukluklar (sosyal-duygusal karşılık verme güçlüğü, sözel olmayan iletişim davranışlarını kullanma ve anlamadaki yetersizlikler, gelişim düzeyine uygun iletişim başlatma ve sürdürmedeki yetersizlikler), sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlarla karakterize, erken dönemde ortaya çıkan semptomları ile bireyin günlük yaşam işlevlerini yerine getirmede sınırlılıklara neden olan yaygın gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır.

İki dilliliğin OSB olan çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olup olmadığını, OSB olan çocukların ikinci dile maruz kalmalarının dil gelişimlerini nasıl etkilediğini ortaya koymak için bazı çalışmalar yapılmıştır. Nadig ve Gonzalez-Barrero (2018) Fransızca’ya erken çocukluk döneminde ya da ilerleyen yaşlarda maruz kalan, iki dilli toplumda yaşayan otizm spektrum bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocukların dil becerilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda iki dilli OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren iki dilli akranlarından dil becerileri açısından daha geri oldukları ancak OSB olan çocukların da ikinci dili edindikleri bulgusuna ulaşmışlardır. McDermott ve ark., (2012) ise sadece İngilizceye ve İngilizce ile İspanyolcaya maruz kalan iki dilli OSB olan küçük çocukların dil farklılıklarını inceledikleri çalışmalarında çocukların dil becerilerinin benzer olduğunu ve iki dilli çocukların dil gelişiminde ek bozukluklar gözlemlenmediğini vurgulamışlardır. Araştırmalar, iki dilliliğin OSB olan çocukların gelişiminde gecikmelere neden olmadığını ve bilişsel, kültürel ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, Leikin (2012) tarafından belirtildiği gibi iki dillilikten doğabilecek fırsatlara rağmen, ebeveynler hâlâ iki dilliliğin sözde “zararlı etkileri” konusunda endişelerini sürdürmekte ve yanlış bir şekilde tek dilli bir ortamın OSB olan çocuklar için daha iyi olacağına inanmaktadırlar. Araştırmalar, iki dilli çocukların erken çocukluk döneminde birden fazla dil edinirken dilleri karıştırabildiklerini veya daha dar kelime dağarcığına sahip olduklarını gösterse de bu aynı zamanda OSB olmayan iki dilli çocukların çoğunun yaşadığı bir durumdur. İki dilliliğin genelinde yaşanan bu durum, erişkinlik döneminde aşılabilecek bir durum olarak görülmektedir (Digard ve Davis, 2022).

Yapılan çalışmalarda genellikle karşılaştırılan iki dilin de eğitim dili olarak verildiği ülkelerde olduğu görülmektedir. Ancak anadilin azınlık dili olduğu ve anadilde

eğitim alamayan çocukların okula başlaması ile karşılaştıkları ikinci dilin dil becerileri üzerindeki etkisinin nasıl olduğunu ortaya koyan çalışmalar sınırlıdır. İki dillilik çok kültürlü olan ülkemizde de yaygın bir durumdur. Ülkemizin kültürel çeşitliği iki dillilik olgusunu yaygın olarak karşımıza çıkarmaktadır. Özellikle ülkenin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde anadili Türkçe olmayan ve okul çağından itibaren Türkçe öğrenmeye başlayan çok sayıda iki dilli çocuk bulunmaktadır. Ülkemizde son yıllarda iki dillilik üzerine yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir. TGG çocuklarda iki dilliliğin incelendiği çalışmalardan birinde anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan 4-7 yaş iki dilli çocukların dil düzeylerine etki eden faktörler incelenmiştir (Tulu, 2009). Araştırmada tek dilli ve iki dilli çocukların dil testinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında tek dilli çocukların iki dilli çocuklara göre daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. Anadili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği bir çalışmaya anadili Türkçe olan 40 çocuk ile anadili Türkçe olmayan 40 çocuğun performansı karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre erken okuryazarlık testinin tüm alt testleri ve alt boyutlarında anadili Türkçe olan çocukların anadili Türkçe olmayan çocuklardan daha iyi düzeyde performans sergiledikleri görülmüştür (Düzen ve Dinçer, 2021). Aktan (2019) ise ikinci dil ediniminin okul öncesi ve okul çağı çocuklarda anlatım becerilerinin kurgusal ve dilbilgisel süreçlerine olan etkisini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; beş yaşındaki tek dilli çocuklar beş yaşındaki iki dilli çocuklardan daha iyi performans sergilerken yedi yaşındaki tek dilli çocuklar ile iki dilli çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aydın (2020), İngilizce ve Türkçe konuşan iki dilli ile sadece Türkçe konuşan tek dilli toplam 32 çocukla yaptığı çalışmada okuduğunu anlama becerisinde tek dilli çocukların daha iyi performans sergilediğini, öyküleyici ve açıklayıcı metinlerde iki dilli çocukların daha iyi performans sergilediklerini göstermiştir.

Ülkemizde iki dilli TGG çocukların tek dilli yaşlılarıyla çeşitli beceriler açısından karşılaştırıldığı çalışmaların yanı sıra iki dille karşılaşan gelişimsel yetersizlikleri olan çocukların performansını inceleyen araştırmaların da olduğu görülmektedir. Ağca (2012) tipik gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile iki dilli çocukların kavram gelişimlerini karşılaştırmıştır. Araştırmada iki dilli çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların performanslarının birbirlerine yakın olduğu görülürken tipik gelişen çocukların daha iyi performans sergiledikleri bulunmuştur. Bu sonuç iki dilli çocukların

dil bozukluğu olan çocukların kavram öğreniminde yaşadıkları sorunlara benzer sorunlar yaşayabileceklerini göstermektedir. Esersin (2017) tek dilli Türkçe ve iki dilli Türkçe-Kürtçe konuşan dil bozukluğuna sahip çocukların morfolojik ve sentaktik özelliklerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırmacının üç gruptan aldığı verilere göre; anadili Türkçe-Kürtçe olan tipik gelişim gösteren çocuklar testlerde diğer iki gruba göre daha iyi performans sergilerken anadili Türkçe olan gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların da anadili Türkçe-Kürtçe olan gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklardan daha iyi performans sergiledikleri bulunmuştur. Ülkemizde iki dilli ortamlarda büyüyen ve OSB olan çocukların ikinci dil ediniminin dil becerileri üstündeki etkisini inceleyen bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. İki dilli ortamlarda büyüyen OSB olan çocuklara hem ailelerin ev ortamında izleyecekleri yol hem de uzmanların değerlendirme ve müdahaledeki düzenlemeleri için ikinci dil ediniminin dil gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, iki dilli OSB olan okul çağındaki çocukların dil gelişiminin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda tek dilli ve iki dilli OSB olan çocuklarla tek dilli ve iki dilli TGG çocukların dil gelişimlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır.

1. İki dilli OSB olan çocuklarla üç kontrol grubunun (tek dilli OSB olan çocuklar, tek dilli ve iki dilli TGG çocuklar) dil becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Çalışmanın Önemi

Alanyazında yapılan araştırmalarda genellikle iki dilliliğin OSB olan çocuklardaki erken dönem etkilerine bakıldığı ve erken dönemki dil gelişimlerinin incelendiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar genel olarak iki dilliliğin OSB olan çocukların dil gelişimini olumsuz etkilemediği üzerine vurgu yapmaktadır. Ancak dil becerilerinin daha karmaşık olduğu ve akademik ortamda kullanıldığı ileri yaşlarda OSB olan çocukların iki dilli gelişimleri hakkında alanyazında çok az bulgu mevcuttur

(Gonzalez-Barrero ve Nadig, 2019). Ülkemizde iki dillilik üzerine yapılan çalışmalarda genellikle TGG çocukların ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların dil becerileri incelenmiştir ve OSB olan okul çağı çocuklarda iki dillilik konusunda yapılan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

Türkiye’de Avrupa birliği uyum sürecinin başladığı ve demokratik reformların hızla arttığı 2002 yılından sonra Kürtçe eğitim önündeki engellemeler de kısmen azalmış oldu (Yaşar, 2022). Resmi gazetede farklı dil ve lehçelerde kurs açmanın önündeki engeller ‘Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesi Hakkında Yönetmelik’ başlığı ile 2003 yılında yayımlanmıştır (Resmi Gazete, 2003). Bu yönetmelik Türkiye’de konuşulan dil ve lehçelerde eğitim almak isteyen ve kurs açmak isteyen yurttaşlara bir fırsat vermiştir. Daha sonraki tarihlerde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurumu’nun yayımladığı içeriğe uygun olarak bazı illerde Kürtçe kurslar açılmaya başlanmıştır. Farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi, geliştirilmesi ve yayını hakkında yapılan değişiklikten sonra 1 Ocak 2009’da TRT 6 Kürtçe olarak yayın hayatına başlamıştır. Daha sonra Kürtçe haberler yapılmaya ve yazılı eserler basılmaya başlanmıştır. Mardin Artuklu Üniversitesi bünyesinde Yaşayan Diller Enstitüsü 2009 yılında, izleyen seneler içerisinde aynı bölüm Muş Alparslan Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Bingöl Üniversitesi ve Siirt Üniversite’sinde de açılmıştır (Yaşar, 2022). Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2012 yılında yayımlanmış olduğu ortaokul ve imam hatip ortaokulu yaşayan diller ve lehçeler dersi (Kürtçe) öğretim programı ile Kürtçe seçmeli ders haftalık iki saat olacak şekilde eğitim vermeye başlanmıştır (MEB, 2012). Okullarda seçmeli olarak okutulan Kürtçe dersleri için ders kitapları, videolar vb. eğitim materyalleri hazırlanmış ve okullara Kürtçe Öğretmenleri atanmıştır. Yapılan düzenlemeler iki dilli yetişen çocuklar için bir avantaj olarak görülebilir, ancak bu düzenlemelerin çocukların dil becerilerine olan etkisinin araştırılması gerekmektedir. Yapılan düzenlemeler TGG çocuklara yönelik olduğu dikkatlerden kaçmamalı ve iki dilli özel gereksinimli çocukların yaşadıkları zorluklar da göz önünde bulundurulup araştırılmalı ve belirlenen ihtiyaçlara göre gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Türkiye yedi farklı coğrafi bölgeye ayrılmıştır. Bu coğrafi bölgeler içerisinde farklı kültürler ve etnik gruplar birlikte yaşamaktadırlar. Türkiye’de konuşulan çok sayıda dil ve lehçe çeşitliliği mevcuttur. Bunların başında Türkçe, Kürtçe, Arapça, Zazaca, Ermenice, Pomakça, Azerice, Boşnakça, Gürcüce, Lazca, Hemşince, Rumca, Süryanice,

Arnavutça gelmektedir (Buran ve Yüksel Çak, 2012). Aynı zamanda son yıllarda ülkeize yapılan göçler çok daha fazla etnik grubun bir araya gelmesine ve konuşulan dil çeşitliliğinin artmasına neden olmuştur. Ülkemizin demografik yapısı ve toplumda konuşulan dil ve lehçe çeşitliliği göz önünde bulundurulunca iki dilli OSB olan çocukların merkezinde olduğu bu araştırmanın önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Irmak (2022), OSB tanılı çocuğu olan iki dilli ebeveynler ile TGG çocuğu olan iki dilli ebeveynlerin dil kullanım yeterlilikleri, çocukların dil kullanımını ve iki dilli yetişmesi konusundaki görüşlerini araştırdığı çalışmasında OSB olan ve TGG çocukların ebeveynlerinin çocuklarını iki dilli olarak yetiştirmeye karşı olumlu görüşler bildirdiğini söylemiştir. Ancak çalışmada edinilen bulgulara göre özellikle OSB tanılı çocukları olan ailelerin farklı sebeplerden dolayı tek dilli kullanıma yöneldikleri görülmektedir. Ailelerin, çocuklarının iki dili edinemeyeceği, aile dilinde profesyonel destek alamayacağı ve iki dilin beraber edinilmesi çocuklarda kafa karışıklığına neden olacağı düşüncesi gibi nedenlerden dolayı eğitim diline yöneldikleri görülmüştür. Çalışmada özel eğitim alanında çalışan uzmanların (özel eğitimciler, dil konuşma terapistleri vb.) iki dillilik ile ilgili aileleri yanlış yönlendirmeleri, çocuklara özel hazırlanan tüm eğitim ve müdahale modellerinin Türkçe olması OSB olan çocukların ailelerinin anadilini bırakıp eğitim diline yöneldikleri görülmektedir. Bu çalışma ile alanda görülen bu eksikliğin giderilmesi hedeflenmektedir. OSB olan çocukların aileleri çocuklarının eğitim sürecinde nasıl bir yol izleyecekleri konusunda tereddütler yaşadıkları görülmektedir. Çocuklarının daha nitelikli bir eğitim alması ve iletişim becerilerinin gelişmesi için evde kullandıkları bir başka ifadeyle anadillerini bırakıp evde de eğitim dilini kullanmaya başlamaktadırlar ve hangi dili tercih etmeleri gerektiği konusunda bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. Aynı zamanda alanda çalışan uzmanların da aileleri yönlendirmek ve programda düzenlemeler yapmak için bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlenmektedir. Uzmanlar ailelere iki dilin kullanımını hakkında yeterli bilgi verememekte ya da yanlış bilgiler vermektedirler. OSB olan iki dilli çocuklarda dil gelişimi yeni sayılabilecek bir alandır. Literatürde iki dilli OSB olan çocuklarla yapılan çalışmalar sınırlıdır. Toplumda iki dilli büyüyen OSB tanısı almış çocukların sayısındaki artış OSB olan çocuklarla yapılacak iki dilli çalışmaları değerli kılmaktadır. İki dilli büyüyen çocukların ebeveynleri ve iki dilli çocuklarla çalışan uzmanların bu alanda doğru yönlendirilmeleri ve çocukların üstün yararını gözeterek uygulamalar yapmaları için kapsamlı bilgi veren ve yol gösteren çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

1.4. Özgün Değer ve Katkı

İki dilli çocukların ebeveynlerinin tek dilli çocukların ebeveynlerine göre çocuklarının dil gelişimi hakkında daha çok endişe duydukları görülmektedir (Boerma ve Blom, 2017). Toplumdaki uygulamalarda iki dillilik için yapılabilecek düzenlemelerde görülen eksiklik nedeniyle bu çalışmanın iki dilli ortamlarda büyüyen OSB olan çocukların eğitim süreçlerinin planlanmasında ailelere ve uzmanlara yol gösterici nitelikte olması hedeflenmektedir. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran bir özellik anadilin eğitim dili olarak kullanılmadığı, sadece evde ve belli sosyal sınıf içerisinde kullanıldığı, eğitim dilinin ise farklı olduğu bir bağlamda ele alınacak olmasıdır. Çalışma grubunu oluşturan OSB ve TGG çocuklar ilk olarak bölgesel dillerini (Kürtçe) ardından da okulda veya sosyal çevrede Türkçe'yi sıralı bir şekilde edinmiş olan iki dilli öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çalışmada çalışma grubunun seçiminin iki dilliliğin OSB olan çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmada tek dilli ve iki dilli OSB olan çocukların dil becerilerinin karşılaştırılmasının yanı sıra tek dilli ve iki dilli TGG çocukların dil becerileri arasındaki ilişkide incelenecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda Dil Edinimi

Bebekler dünyaya geldikleri ilk andan itibaren tüm sesleri çıkarabilme, yani her dili öğrenebilme yeterliliğine sahiptirler. Ancak zamanla çevresi ile girdiği etkileşim sonucu konuşulan dile ait sesleri çıkarmaya başlayarak maruz kaldıkları dili edinirler (Yazıcı ve İter, 2008). Çocukların dil edinme süreçleri birbirlerine benzerlikler gösterirken oluşan bazı farklılıklar edindikleri dilin yapısından kaynaklanmaktadır.

Söz öncesi dönem, kelimelerin kullanılmadan işaretler ve anlamlı anlamsız sesler ile bebeğin bakıcısı ve ya oyun oynadığı kişilerle jestler, mimikler ile iletişim kurduğu bir dönem olarak tanımlanabilir (Alak, 2020). Bebeğin doğumundan bir yaşına kadar süren söz öncesi dönem çocukların sesleme, gıgıldama, düzenli mırıldanma ve

çeşitlendirilmiş mırıldanma aşamalarından geçerek tamamladıkları bir dönemdir (Topbaş, 2021). Sesleme evresinde çocuklar genellikle ağlama, hapşırma ve öksürme gibi doğal sesler çıkarırlar. Gıgıldama evresinde bebekler genellikle mutluluk ifade eden sesler çıkarır. Bu dönemde ağlama sıklıkları azalırken gülücükler artmaktadır. Bebeklerin ses denemeleri yaptığı, sesini keşfettiği dönem genişletme evresi olarak tanımlanabilir. Düzenli mırıldanma evresinde ise bebekler hece tekrarlarına başlarlar. Ancak çıkarılan (bababa), (mamama) ve benzeri hece tekrarlarının belirli anlamları yoktur. Söz öncesi evrenin son basamağında ise bebekler mırıldanmanın çeşitlendirilmesi ile ses tonunda değişikliklere gider, daha anlamlı ve değişik hecelerden oluşan mırıldanmalar yaparlar. Bu aşamada bebekler ihtiyaçlarını ses tonlarını farklılaştırarak ifade etmeye çalışabilirler. Örneğin keyifli iken etrafına gülücükler saçan bebeğin karnının acıkması ya da altını ıslatması durumunda annesine bakıp farklı ses tonları ile ağlaması amaçlı iletişim girişimleri olarak değerlendirilebilir. Bu evrenin sonunda bebekler sözcük dönemine geçerler. Söz öncesi dönem tüm bebeklerde aynı hızda seyretmeyebilir. Bazı bebekler bu dönemi daha kısa süre içinde geçerken bazı bebeklerde bu süreç uzayabilir (Kara, 2004).

Tek sözcük dönemi genellikle çocuklarda bir yaşından iki yaşına kadar süren, çocukların amaçlı iletişim amacıyla sözcükleri kullandıkları bir dönemdir. Çocuklar tek sözcük döneminde öğrendikleri heceleri anlamlı bir şekilde birleştirerek yeni kelimeler üretebilirler. Bu dönemde iletişim ilk başlarda tek sözcük üzerinden sürdürülebilirler. Tek sözcük döneminde çocuklar genellikle bir sözcüğü farklı anlamlarda kullanabilirler. Örneğin çocuk 'Su' sözcüğünü su istediği ya da suyun döküldüğünü ifade etmek için kullanmış olabilir. Yine 'baba' diyen bir çocuk baba geldi ya da baba nerede gibi anlamlarda kullanmış olabilir. Çocuklar tek sözcük dönemi sonunda bir çok sözcüğü üretebilir, 50'ye yakın bir sözcük dağarcığına sahip olabilirler (Topbaş, 2021). Tek sözcük dönemi genellikle iki yaşının başlarında sonlanır ve çocuk dil evresine geçer.

Dil evresi, dil gelişiminin en hızlı olduğu, sözcük dağarcığının hızla genişlediği, çocuğun konuştuğu dile özgü kuralları öğrendiği bir süreçtir. Çocukların dil evresi dönemindeki en büyük başarılarından birisi binlerce sözcük öğrenmeleri, gramer kurallarına uygun cümleler kurmaları, dili işlevsel ve kapsamlı kullanmayı öğrenmeleridir (Akmeşe, 2015). Çocuklar bu evrede daha anlaşılır bir dil kullandığı gibi edindiği dile ait kuralları da bağlamına uygun şekilde kullanmaya başlar. İki yaşında başlayan bu süreç beş yaşlarında son bulmaktadır. Dil evresi sürecinin sonunda çocuk normal dil ve konuşma gelişimi gösteriyor ise yetişkin diline çok yakın bir dil kullanması,

dilbilgisel kalıpları öğrenmiş olması beklenir (Karsan, 2015). Dil everesi sürecinde çocuklar doğru konuşma ve dil ilişkisini, anlamını, dilin gramer kurallarını edinirler (Hussaini, 2021). Çocuklar bu süreçte kurdukları cümle yapılarını gramer kurallarına uygun şekilde kurar. Çocuklar genellikle 4 yaşlarında bir çok sözcükten oluşan muhteşem ve geniş bir sözcük hazinesine ve 5 yaşında sözel karmaşık dile sahip olurlar (Akmeşe, 2015). Çocuk konuştuğu dilde yetişkinlere yakın bir düzeyde kendini ifade etmeyi öğrenir ve konuşulanları doğru anlamayı dil evresinin sonuna doğru tamamlar.

2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Çocuklarda Dil Edinimi

Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner ilk otizm tanısını 1943 yılında yaptığı vaka incelemeleri ile koymuştur. Kanner OSB tanısını koyarken çocuklarda ekolali, yineleyici ve takıntılı davranışları ölçüt olarak tanımlama yapmıştır (akt. Özeren, 2013). Günümüzde otizm spektrum bozukluğu (OSB), yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan sosyal iletişim becerilerindeki eksiklikler, sınırlı veya yoğun ilgi ve tekrarlayan davranış örüntüleriyle karakterize edilen nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Lubetsky ve ark., (2011) tanımda da otizm spektrum bozukluğu karşılıklı sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde sınırlı, tekrarlayan ve kalıplaşmış davranışlara neden olan nörobiyolojik gelişimsel bir bozukluktur. OSB, genellikle sınırlı sosyal beceriler, iletişimde güçlük ve saplantılı ya da uygunsuz davranışlarla karakterize edilen gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Diken ve ark., 2020).

Günümüzde OSB görülme sıklığı gittikçe artan gelişimsel bozukluklar arasında yer almaktadır. Literatürde Amerika Birleşik Devletleri'nde 2014 yılında yayınlanan rapora göre her 68 çocuktan 1'i OSB olarak tanımlanmaktaydı (Aydın ve Özge, 2018). Ancak daha sonra yayınlanan raporda her 44 çocuktan 1'inin OSB olarak doğduğu tahmin edilmekteydi (Maenner, 2021). Araştırmalar OSB oranındaki artışın hızla devam ettiğini göstermektedir. Amerika hastalıkları önleme ve kontrol merkezinin yayınladığı son rapora göre ise her 36 çocuktan 1'inin OSB olabileceği şüphesi olduğunu bildirmektedir (CDC, 2023). OSB yaşam boyu süren temelde sosyalleşme, dil ve iletişim becerileri olmak üzere bireyin birçok alanda ilgi ve etkinliklerini etkileyen, diğer bireylerle iletişim kurmayı ve sürdürmeyi zorlaştıran ya da engelleyen bir bozukluktur (Şensoy, 2017). OSB tanısı almış bireylerde sosyal iletişim ve etkileşim sorunları ortaya çıkmakta ve davranış sorunlarına neden olmaktadır (Genç ve Kurt, 2014). Genel olarak OSB olan bireyler dil

becerilerinin gelişiminde gecikme, tekrarlayan ve kendine özgü dil kullanımı, iletişimi başlatma ve sürdürmede sorunlar yaşarlar. Aynı zamanda OSB olan bireyler sosyal iletişim becerilerinde de problemler yaşarlar (Tosun, 2021). OSB olan çocuklar karşılıklı sohbeti sürdürmede, duygu ve isteklerini paylaşmada zorluklar yaşadıkları gibi sosyal ilişki kurmada ve ilişkileri anlama ve sürdürme noktasında da güçlükler yaşamaktadırlar. Sözel olmayan iletişim davranışlarında yaşadıkları sınırlılıklar, jest kullanıma ve anlamada güçlük, beden dilini kullanma ve anlamada güçlükler olarak sıralanabilir (Ökcün-Akçamuş, 2016). OSB olan bireylerin bazı olumsuz özelliklere sahip olabildiği görülmektedir. Öfke nöbetleri, eşyalara zarar verme, stereotip davranışlar, başkalarına yönelik saldırgan davranışlar bazı zamanlarda da kendilerine zarar vermek gibi davranış sorunları sergilemektedirler (Gülay, 2017).

OSB'de dil ve iletişim becerilerinde görünen güçlükler bireyin sosyal gelişimi açısından merkezi öneme sahiptir. OSB'nin tanı ölçütlerinden birisi dil ve iletişim becerilerinde yaşadıkları sıkıntılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, dil özellikleri OSB teşhisine götüren ipuçlarından biridir. Ruhsal Bozuklukların Teşhis ve İstatistik El Kitabı (DSM-IV) 4'te dile ilişkin tanı ölçütleri şu şekilde sıralanmıştır: (1) mimiklerle telafi edilmeye çalışılmadan dilin geç veya hiç gelişmemesi, (2) konuşma becerisinde bozulma konuşmayı başlatmak veya sürdürmek ve (3) basmakalıp, tekrarlayan ve kendine özgü dil kullanımı. OSB olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlar birbirlerine benzedikleri gibi bireyler arası farklılıklar mevcuttur. Bazı OSB olan bireyler tek sözcük bile kullanmazken, bazılarının sözcük kullanımı oldukça yüksek olabilir. OSB olan bireylerin sosyal iletişim becerilerinde en sık gözlenen sorunlar arasında dil gelişiminde gecikme, yineleyici (ekolali) ve kendine özgü dil kullanımı olarak sıralanabilir (Tosun, 2021). OSB tanısı almış bir çok çocuk bağlama uygun konuşmada güçlükler yaşarlar. OSB olan çocuklar söz öncesi dönemde akranları ile kıyaslandıklarında jest ve mimikleri kullanmada ve anlamada güçlükler yaşadıkları, taklit becerilerinde sınırlılıklar olduğu, ortak dikkat becerilerinde güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Ökcün-Akçamuş, 2020). TGG bireyler genellikle söz öncesi dönem ve sözlü dil dönemlerindeki dil gelişimi basamaklarından doğal yollarla geçmekte ve dil becerilerini kendiliğinden edinmektedirler. TGG bireyler doğdukları andan itibaren buldukları ortamda farkında olarak ya da farkında olmadan amaçlı veya amaçsız bir iletişimin içinde olurlar. Ancak OSB olan bireylerin ortak dikkat, göz kontağı, işaret etme ve taklit gibi söz öncesi becerilerini ve sözcükler, cümleler ile dilin karmaşık yapısını

TGG bireyler gibi doğal süreç içerisinde edinmeleri zorlaşmakta dışardan yardım alma ihtiyacı duymaktadırlar (Kiriz, 2021). Ekolali, genellikle başka bir kişi tarafından yapılan sözlü ifadelerin tekrarı veya yankılanması olarak tanımlanabilir. Ekolali genellikle TGG çocuklarda sekiz ay civarında başlayan ve 3-4 yaş civarında kaybolan rutin bir süreçtir (Arıca, 2003). Ancak OSB olan pek çok çocuk, "ekolali", yani konuşma arkadaşlarından, çizgi film ya da TV şovları gibi medyadan duydukları dilin ani ya da gecikmeli taklidi (yankısı) ile meşgul olurlar (Eigsti, ve ark., 2011).

Dil kendi içerisinde bileşenlerden oluşan bir bütünü temsil eder. Dilin bileşenleri dilin biçimi (fonoloji, morfoloji, sentaks), dilin içeriği (semantik/anlambilgisi) ve dilin kullanımı (pragmatik) başlıkları altında incelenmektedir (Çiyiltepe ve Türkbay, 2004). OSB olan çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerilerinin pragmatik bileşenlerindeki güçlükleri içeren dil sorunları gözlenmektedir (Aslan ve Acarlar, 2022). OSB olan çocuklarda dil gelişim süreçlerinde diğer çocuklar gibi dilin tüm boyutlarında alıcı ve ifade edici dil becerilerini edinirler. Ancak dil ve iletişim problemi olan çocukların dilin gelişim süreçleri dil edinim hızları açısından birbirlerinden farklılık gösterebilirler (Gökdağ ve Sarı, 2021). OSB olan çocukların iki dille karşılaşmaları durumunda dil gelişimindeki etkisinin ne olacağı sorusu yaklaşık 15 yıldır incelenmektedir. Bu nedenle aşağıda önce TGG daha sonra OSB olan bireylerde iki dilliliğin gelişimi ve etkilerine ilişkin bilgi verilmesi amaçlanmıştır.

2.3. İki Dillilik

İki dillik anlaşılması kolay görünen bir kavram olsa bile birbirinden farklılaşan çok sayıda tanımı mevcuttur. Tanımlar arasında farklılıklar görülmekle beraber bir bireyin ne zaman iki dilli olarak kabul edildiğine ilişkin genel bir kabul olduğu görülmektedir. Literatürde en fazla kabul gören tanım ise bireyin birden fazla dili kullanma yeterliliğidir (Ertek ve Süverdem, 2020). İki dillilik sözcüğünün İngilizce karşılığı olan Bilingualism; Latince iki anlamına gelen 'bi' ve dil bilimi anlamına gelen 'lingualism' sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Tulu, 2009). İki dilliliğin tanımı üzerine alanyazında ortak bir görüşün olmadığı görülmektedir. Tulu (2009) iki dilliliğin alanyazında altmış sekiz tanımı olduğundan bahseder. Bu yüzden ortak bir tanımdan bahsetmek biraz güç bir durumdur. Genel anlamda iki dillilik; bir bireyin iki

anadili olması ve bu iki dili alternatif bir şekilde günlük yaşamında kullanabilmesi olarak tanımlanabilir (Esersin, 2017).

İki dillilik, iki (veya daha fazla) dilin düzenli kullanımını ve iki dilliler, günlük yaşamlarında iki (veya daha fazla) dile ihtiyaç duyan ve bunları kullanan kişilerdir (Grosjean, 1992). Bireyin anadilinin yanında ikinci bir dili de belli dil kullanımı gerektiren işlevleri yerine getirebilmek amacıyla kullanabilme becerisine sahip olması durumu iki dillilik olarak adlandırılabilir (Yılmaz ve Demirel, 2015). Dünya genelinde birden fazla dil bilen insanların sayısının tek dilli bireylerden daha fazla sayıda olduğu bilinmektedir (Ertek ve Süverdem, 2020). Agvan ve Döngel (2015) iki dilliliği bireyin içinde bulunduğu topluma ait dilleri ve kültürleri bilip, bulunduğu toplumda dil becerilerini pratik bir şekilde kullanabilmesi ve iki dile ait kültürleri eş zamanlı olarak yürütebilme yeterliliğine sahip olması olarak tanımlamışlardır. İki dilliliğin artışı birden fazla dil öğrenen çocuklarda dil gelişim hızının ve bilişsel gelişimle ilişkisinin tek dil öğrenen çocuklarla karşılaştırarak araştırılmasına neden olmuştur. Tüm sıralanan tanımlarda görüldüğü gibi iki dillilik için belirli bir tanım yapılması mümkün görülmemektedir. Çünkü iki dillilik ikinci dilin edinim yaşı, edinim şekli, edinme koşulu, ana dil ve ikinci dildeki yeterlilik düzeyi gibi etmenler ile şekillenmektedir.

Literatürde iki dillilik ile ilgili tartışmaların genellikle üç başlık altında toplandığını görmekteyiz. Bunlar dilin toplumdaki konumu, dilbilgisi ve en önemli başlıklardan olan dilin edinim yaşı olarak sıralanabilir (Pehlivan, 2022). İki dili veya çok dilli ortamlarda büyüyen çocukların dil edinimi tıpkı tek dili çocuklardaki dil edinim sıralamasını izlemektedir. İki dilli olarak tanımlanan çocuklar iki ayrı dile ait sistemleri öğrenmelerine rağmen dil edinme aşamaları ve dil edinme süresi bakımından tek dilli çocuklara göre manidar bir farklılık göstermemektedirler (Oturak, 2021). Aralarında görülen farkların genellikle dil yapılarından kaynaklanan farklar olduğu söylenebilir. İki dilli veya çok dilli olmak günümüz dünyasında bireye oldukça fayda sağlayan bir durum haline gelmiştir. Anadili dışında bir ya da birden fazla dil bilen bireylerin tek dilli bireylere göre sosyal, ekonomi, kültürel ve iletişim yönünden oldukça avantajlı durumda olacağı söylenmektedir. Chin ve Wigglesworth iki dil veya daha çok dil bilen bireylerin tek dilli bireylerin sahip olabileceği iletişim imkânlarından daha fazla imkâna sahipken bireylerin iletişim imkânları edindikleri dil sayılarına göre katlanacağı belirtilmiştir (aktaran Güven, 2021).

2.3.1. İki Dillik Türleri

Araştırmacılar farklı yaklaşımlara göre iki dillik kavramını çeşitli sınıflandırmalar yaparak incelemişlerdir. Genellikle iki dilli bireyin dili nasıl ve ne zaman öğrendiği, dildeki hâkimiyet düzeyleri ve dilin toplumsal statüsüne göre sınıflandırmalar yapılmaktadır (Ateşal, 2017; Yılmaz ve Demirel, 2015).

2.3.1.1. Dil Edinim Şekline Göre İki Dillilik

a) Eş Zamanlı İki Dillilik

Bebeğin doğumundan itibaren ya da bir yaşından önce iki dile beraber maruz kalması ve iki dili de edinmesi eş zamanlı iki dillilik olarak tanımlanmaktadır (Oturak, 2021). Bireyin birinci ve ikinci dili aynı anda öğrendiği durumu tanımlar. Genellikle çok dilli toplumlarda görülen bir durumdur.

b) Sıralı İki Dillilik

Çocuğun anadilini edindikten sonra ikinci bir dili edinmesi durumudur. Buna birbirini izleyen dil edinimi ya da sıralı (ardıl) iki dillilik denilmektedir. Bu durumda, birinci ve ikinci diller açıkça ayırt edilebilir ve eklenen dil, ikinci bir dil olarak öğrenilir (Şihanlıoğlu, 2021).

2.3.1.2. Dil Edinim Zamanına Göre İki Dillilik

a) Erken İki Dillilik

Erken iki dillilik bireyin iki dili edinme dönemi dikkate alınarak yapılan bir sınıflama biçimidir. Genellikle bebeklik döneminde edinilen diller için erken iki dillilik kavramı kullanılmaktadır. Erken iki dillilikte edinilen dillerin anadile yakın bir yeterliliğe ulaşması beklenmektedir (Pehlivan, 2022). Erken iki dillilik için ‘bebeklik iki dilliliği’ ve ya ‘çocukluk iki dilliliği’ tanımlamaları da yapılmaktadır (Rudnytska, 2022).

b) Geç İki Dillilik

Geç iki dillilik kavramı yetişkinlik döneminde ikinci dilin edinilmesi ile tanımlanmaktadır. Geç iki dilli bireylerin ikinci dilde anadili düzeyinde yeterliliğe

ulaşması daha güç bir durumdur. Geç iki dilliler genellikle birinci dile (anadil) daha hâkim olurlar.

2.3.1.3. Dil Düzeyine Göre İki Dillilik

a) Baskın İki Dillilik

Baskın iki dillilik bireyin edindiği dillerden birinin diğerine göre daha iyi bildiği kabul edilen durumlar için kullanılan bir tanımlamadır. Baskın iki dilli birey baskın kabul edilen dilin yapısına daha hâkimdir. Genellikle birey kendini baskın dilde daha iyi ifade etme becerilerine sahip olur. Ertek ve Süverdem, (2020)) baskın iki dillilik bireyin bir dilinin diğerinden daha gelişmiş olması ve bazen bu bağlamda anadilini daha iyi koruması ve aynı sebeple sonradan öğrenilen veya öğrenilecek olan herhangi bir dilin anadilini etkilememesi durumu olarak tanımlamaktadırlar.

b) Dengeli İki Dillilik

İki dilli bireyin edindiği dillere aynı oranda hâkim olması, iki dilin yapısına ve kullanım yeterliliğine eşit oranda sahip olmasını ifade eder. Dengeli iki dillilikte birey iki dili konuşabilmekte ve iki dilde de dengeli beceri sergilemesi beklenmektedir. Dengeli iki dilli, uzun zamandır iki dile eşit derecede ve tam olarak hâkim olan kişi olarak görülmektedir (Grosjean, 1992).

2.3.1.4. Dilin Toplumsal Statüsüne Göre İki Dillilik

a) Elit İki Dillilik

Elit iki dillilik bireylerin seçimi ya da ailelerin yönlendirmesi ile sonradan edinilen, bireye statü kazandıran bir sınıflandırmadır. Elit iki dilliler genellikle eğitimli kişiler olduğu için prestijlidir. Elit iki dilliler sınıfını yurt dışına seyahat eden, akademisyen, bürokrat ve ya yabancı bir dilde eğitim alan kişileri içerir (Golynskaia, ve ark., 2019).

b) Halk İki Dillilik

Halk iki dillilik olarak tanımlanan iki dillilik genellikle buldukları toplumda azınlık olan grubun dilidir. Halk iki dilli bireyler genellikle aile içerisinde ya da küçük sosyal sınıflar içerisinde kendi anadillerini kullanırken, daha geniş sosyal çevrede,

eğitimde ve resmi kurumlarda baskın kültürün dilini kullanmaktadırlar. Halk iki dilliliği toplumda elit iki dillilik gibi yüksek prestijli iki dillilik türü değildir.

2.4. OSB ve TGG Çocuklarda İki Dillilik

Günümüzde iki dilliliğe yönelimin artması ve iki dilliliğin önemine dair artan farkındalıkların oluşması araştırmacıları iki dillilik üzerine çalışma yapmaya yönlendirmiştir. Bebekler doğduklarında biyolojik olarak dil edinmeye hazır olurlar. Bebekler, yaşamlarının ilk haftaları ve aylarında anadillerinin sesleri ve görüntüleri hakkında bilgi edinir ve bu algısal bilgiyi sözcükleri ortaya çıkarmak ve dilbilgisini başlatmak için kullanırlar (Werker, 2012). İki dilliliğin edinim süreci tek dil edinim sürecine benzer bir sırayı izlemektedir. İki dilli birey önce bir dilde dilsel ayırt etmeyi öğrenir, ardından morfolojik ve sentaks (söz dizimi) bilgisini kullanarak diğer dilde fikir iletmektedir (Canan, 2012). İngiltere’de 1.7 ve 2.3 yaşları arasında İngilizce ve İspanyolca öğrenen bir çocuğun İngilizce ve İspanyolca seslendirme becerilerinin erken iki dilli edinimi üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada çocuk 2.3 yaşına geldiğinde İngilizcede yetişkin diline yakın sesletim yaparken İspanyolcada biraz daha gecikme olduğu bulunmuştur (Deuchar ve Clark, 1996). Bu çalışmada çocukların yaşadığı sorunlara rağmen iki dili de edindikleri ifade edilmiştir. Lee ve Iverson, (2017) üç yaşındaki Korece-İngilizce iki dilli çocukların konuşma üretimini aynı yaştaki tek dilli çocuklar ile karşılaştırdıkları çalışmalarında iki dilli ve tek dilli çocukların konuşma seslerini üretmeleri bakımından birbirlerinden farklı olmadıklarını bulmuşlardır. Aynı çalışmada tek dilli ve iki dilli çocukların ünlü sesleri iki dilde de daha kolay ürettikleri, fonetik olarak üretimi zor olan seslerde zorlandıkları bulunmuştur.

İki dilli çocuklarda dil gecikmeleri görülebilir. Ancak iki dilli çocuklarda dil gecikmelerinin dil bozukluğundan kaynaklanabileceği gibi hedef dile yeterince maruz kalmamaktan da kaynaklanabileceği ileri sürülmektedir. (Boerma ve Blom, 2017). Paradis (2011) 169 çocuk ile yaptığı çalışmasında iki dilliliği etkileyen faktörlerin sözcük dağarcığı ve fiil kullanımı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda yaş, anadilin yapısı, İngilizceye maruz kalma süresi ve çocuğun İngilizce ortamının zenginliği gibi faktörlerin, çocukların ikinci dil sonuçlarındaki değişimin önemli belirleyicileri olduğu gösterilmiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre çocuklar iki dili edinir ancak dile maruz kalma yaşı, dile maruz kalma süresi, anadil ve edinilen dilin gramer yapısındaki

farklılıklar, dile maruz kaldığı ortamın zenginleştirilmesi gibi faktörler çocuğun dil yeterliliğini etkilemektedir. Benzer şekilde Tulu (2009) anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil gelişim düzeylerine baktığı araştırmasında iki dilli çocuğun iki dilli ortamda geçirdiği zaman, çocuğun yaşı, annenin eğitim düzeyi, çocuğun okul öncesi eğitim alması ve ikinci dilde eğitime devam etmesi gibi faktörlerin çocuğun dil düzeyini etkilediğini bulmuştur. Anadili ile eğitim dilinin farklı olduğu tipik gelişim gösteren iki dilli çocuklarla çalışan sınıf öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada öğretmenlere iki dilli çocukların ikinci dili edinirken yaşadıkları zorluklar sorulmuştur (Yılmaz ve Şekerci, 2016). Öğretmenlere göre çocuklar okula ilk başladıklarında iletişim kurmakta, kendini ifade etmekte, diller arası farklılıkları fark etmekte, oyun kurmakta güçlükler yaşamaktadır. Aynı zamanda çocukların okula karşı olumsuz tutum sergiledikleri de ifade edilmiştir. Bahsi geçen çalışmada okula başladıkları zaman eğitim diliyle yeni karşılaştıkları için çocukların sorunlar yaşadıkları bildirilmiştir. Araştırmalarda iki dilli bireylerin bazı etmenlerden dolayı (dile maruz kalma yaşı, maruz kalam süresi, diller arasındaki farklılıklar vb.) edinim süreçlerinde zorlanabileceklerini göstermektedir. Çocukların iki veya daha fazla dili ne ölçüde yetkin bir şekilde konuşabilecekleri, ister eşzamanlı ister sırayla öğrensinler, her iki dile de yeterince maruz kalıp kalmadıklarına ve her bir dil sistemini kullanmak ve geliştirmek için sık ve anlamlı fırsatlar sağlanıp sağlanmadığına bağlıdır (Soto ve Yu, 2014).

OSB olan çocuklarla çalışan birçok uzman iki dilliliğin OSB olan çocuklarda dil edinim güçlüğüne yol açabileceğini düşünmekte ve ebeveynlere bu anlamda tavsiyeler vermektedir. Aileler bu öneriler doğrultusunda çocuklarını iki dilli ortamlardan kısıtlayarak tek dilli ortamlarda yetiştirmeye çalışmaktadır. Ancak araştırmalar OSB olan çocukların iki dili edinebileceğini göstermekte ve iki dilli bağlamlardan koparılan çocukların sosyal ve duygusal becerilerde gerilemelere neden olabileceği belirtiliyor (Beauchamp ve MacLeod, 2017). Duygusal etkileşim OSB olan çocuklar açısından büyük önem taşımaktadır. Ebeveynler çocukları ile anadillerinde konuşmadıkları zaman onlarla duygusal bağ kurmakta zorlanabilirler. Anadillerinde daha rahat iletişim sağlayan ebeveynlerin kendi anadillerinde çocuklar ile iletişim kurmaları çocukların sosyal etkileşimlere katılmalarını ve ebeveynleriyle duygusal bağ kurmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Park, 2014). Eleni ve arkadaşları (2020) OSB olan 7 ila 12 yaşındaki iki dilli ve tek dilli kırk çocuk ile aynı yaşta TGG kırk iki dilli ve tek dilli çocuğun yürütücü işlevler ve anlatım becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri bir çalışma

yapmışlardır. Çalışma sonucunda OSB olan iki dilli çocukların öykü anlatım becerilerinin OSB olan tek dilli çocuklardan daha iyi olduğu bulunmuştur. ABD’de OSB teşhisi konan yeni yürümeye başlayan çocukların dil iletişim ve sosyal becerileri ile iki dillilik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapılmıştır (Hastedt, ve ark., 2022). Çalışma grubunda iki dilli İngilizce-İspanyolca ve tek dilli İspanyolca konuşan çocukların dil becerilerinde fark bulunmazken iki dilli OSB olan çocukların sosyal becerilerde tek dilli akranlarından daha iyi oldukları bulunmuş. Munson ve arkadaşları, 12-26 aylık OSB olan çocuklarla jest ve mimikleri arttırmaya yönelik yapılan bir çalışmada tek dilli ve iki dilli çocukların kullandıkları jest ve minikler karşılaştırıldılar. Müdahale programı boyunca iki dili ve tek dilli OSB olan çocukların jest ve mimiklerin kullanımında bir artış olduğu bulunmuştur. Çalışmada iki dilli ev ortamının çocukların iletişim becerilerini olumsuz etkileyen her hangi bir bulguya rastlanmamıştır (Munson ve ark., 2019). Petersen ve arkadaşları (2012) okul çağındaki çocuklarla yaptığı bir çalışmada iki dilli ve tek dilli OSB olan çocuklarda sözcük çeşitliliği ve genel dil becerilerini incelemişlerdir. Sözü geçen araştırmada iki dilli ve tek dilli OSB olan çocukların sözcük dağarcığı ve anlama becerilerinin birbirlerinden farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazında araştırmaların çoğu iki dilliliğin OSB olan çocukların dil edinimi için engel olmadığını göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM VE MATERYAL

OSB olan çocuklar ile TGG çocukların dil becerilerinin tek dilli ya da iki dilli olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinin amaçlandığı çalışmanın bu bölümünde sırası ile araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, verilerin toplanma sürecine ve verilerin analizi süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada OSB olan çocuklar ile TGG çocukların dil becerilerinin iki dilli ya da tek dilli olma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amacı ile ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar iki veya ikiden fazla olan gruplar arasındaki ilişkilerin incelendiği ve araştırmacının sürece etki etmediği bir nicel araştırma modelidir (Turan, 2019). İlişkisel araştırmalar neden-sonuç ilişkisinin belirlenmesi açısından deneysel araştırmalar ile karıştırılabilir. Ancak deneysel

araştırmalarda gruplar arasındaki ilişkiyi belirlemek için araştırmacılar tarafından bir kurgu sureci harekete geçirilerek değişkenler manipüle edilerek karşılaştırmalar yapılırken ilişkisel araştırma modelinde araştırmacılar surece müdahale edemezler. Araştırmacı var olan doğal bir sure içerisinde meydana gelen olayın ve ya durumun etkilerini belirlemeye çalışır (Büyüköztürk, 2020). İlişkisel araştırma modelinde araştırmaya konu olan birey, durum ya da nesneye müdahale edilmeden var olduğu şekli ile ortaya koyulması amaçlanmaktadır. İlişkisel araştırma modelinde var olan durumlardan yola çıkararak değişkenler arasındaki ilişkileri detaylı olarak ortaya koymak, değişkenler arasındaki karmaşıklık daha anlaşılır bir hale getirilerek var olan ilişkilerin açıklanması amaçlanmaktadır (Kokoç, 2019).

3.2. Çalışma Grubu

Ulaşılması g ve belli ölçütler gerektiren, bireysel özelliklere sahip bireyler üzerinde yapılması uygun olan rneklemeye biçimi amaçsal rneklemeye yöntemidir (Turan, 2019). Amaçsal rneklemeye yönteminde araştırmacı, grupların belirli özelliklerini ortaya koymak ve gruplar arasında karşılaştırmalar yapmak amaı ile hareket etmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2020). Araştırmanın alışma grubu seçkisiz olmayan rneklemeye yöntemlerinden amaçlı rneklemeye yöntemi ile belirlenmiştir.

Çalışmaya Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan beş özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan 15 OSB tanısı almış iki dilli ocuk, 15 OSB tanısı almış tek dilli ocuk ile İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Hacı Sani Konukoğlu İlkretim Okulu'nda okuyan 15 TGG iki dilli ocuk ve 15 TGG tek dilli ocuk olmak üzere toplam 60 ocuk dâhil edilmiştir. Araştırmaya aşağıdaki ltleri karşılayan çocuklar alınmiştir.

İki Dilli ve Tek Dilli OSB Olan Katılımcıların zellikleri

- Tam teşekküllü devlet ya da özel hastanelerin psikiyatri kliniklerinden OSB tanısı almış olmak.
- Katılımcıların 6-9 yaş aralığında olması.
- Katılımcıların zihinsel becerilerinin yaşına uygun olması. Çalışmaya TONİ-3 testinden yaş grubu ortalamasında puan alan çocuklar alınmiştir.

- OSB olan çocukların aileden/öğretmenden alınan bilgi doğrultusunda yaş düzeyine yakın dil kullanımına sahip olması.
- Öğrencinin sağlık kurulu raporunda OSB dışında herhangi bir yetersizlikten etkilenmemiş olması.
- İki dilli OSB olan çocukların ailelerinden alınan bilgiler doğrultusunda evlerinde kullanılan baskın dilin Kürtçe olması.
- Tek dilli OSB olan grubun evlerinde Türkçe dışında bir dilin kullanılmaması.
- İki dilli OSB olan çocukların dile maruz kalma anketine göre günlük yaşamda en az %20 oranında ikinci dile maruz kalması

Tipik Gelişim Gösteren İki Dilli ve Tek Dilli Katılımcıların Özellikleri

- Katılımcıların ailelerinden/öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda herhangi bir engel durumlarının olmaması.
- Katılımcıların 6-9 yaş aralığında olması
- Tek dilli katılımcıların evlerinde Türkçe dışında bir dilin konuşulmaması.
- İki dilli katılımcıların evlerinde ailesinin verdiği bilgiler doğrultusunda baskın dilin Kürtçe olması.

Çalışmaya OSB tanısı almış tek dilli 1 kız 14 erkek, iki dilli 1 kız ve 14 erkek olmak üzere toplam 30 çocuk alınmıştır. Çalışmanın TGG grubu OSB grubuna benzer olarak tek dilli 1 kız, 14 erkek ve iki dilli 1 kız, 14 erkek olmak üzere 30 çocuk dâhil edilmiştir. Bu çalışmada toplam 60 çocuk ile çalışılmıştır. Çalışmaya alınan çocuklardan iki dilli OSB olan üç çocuk ve iki dilli TGG bir çocuk okul öncesi eğitim almamıştır. Geriye kalan çocuklar okul öncesi eğitim almışlardır. OSB olan tek dilli ve iki dilli çocuklar ilköğretim okullarının yanında rehabilitasyon merkezlerine devam etmekte ve özel eğitim desteği almaktadırlar. Çalışma grubu belirlenirken OSB olan tek dilli ve iki dilli çocuklara TONİ-3 sözel olmayan zeka testi uygulanmıştır. Sözel olmayan zeka testinden çalışmaya dâhil edilme kriteri olarak 85-115 aralığında puan alan çocuklar dâhil edilmiştir. TONİ-3 testi OSB olan 33 öğrenciye uygulanmış ve 30'u yeterli puan (85-115) almıştır. Yeterli puana ulaşan çocuklardan iki dilli ve tek dilli OSB olan 30 çocukla çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu belirlenirken TONİ-3 testinden 85 puana ulaşamayan 3 çocuk uygun görülmediği için TODİL testi uygulanmadan sınıflarına geri gönderilmiş ve çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. İki dilli OSB olan ve TGG grubun oluşturulması için Dile Maruz Kalma Anketi Uygulanmıştır. Hesaplama için aileden çocuğun yaşadığı her

yeri düşünerek (ev, okul/kreş ve diğer etkinlikler) her dili ne sıklıkla duyduğunu tahmin etmesi istenmiştir. Ailelerin verdiği saatler hesaplanarak yüzdeler oranlar belirlenmiştir. Ankette belirtildiği gibi çocuğun bir gün içerisinde, uyuduğu saatler hariç (okulda, evde, sokakta, tv izlerken, müzik dinlerken vb. durumlar) herhangi bir dile %20 üzerinde bir oranda maruz kalıyorsa iki dilli olabileceği varsayımı dikkate alınarak ailelerden gerekli bilgiler alınarak hesaplamalar yapılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda bir çocuk %20 oranından az bir oranda Kürtçe'ye veya Türkçe'ye maruz kalıyorsa çalışma grubuna alınmayarak elenmiştir. Anket TGG 16 çocuğa uygulanmış ancak 1 çocuğun ikinci dilde yeterli görülmediği tespit edilerek çalışma grubuna alınmamıştır. OSB olan iki dilli grubun oluşturulması için ise aileleri tarafından iki dilli oldukları belirtilen 17 çocuğa Dile Maruz Kalma Anketi uygulandı. Anket sonucuna göre ikinci dil yeterliliği olmayan 2 öğrenci çalışma grubundan çıkarılmıştır. Geriye kalan 15 OSB olan çocuk ile iki dilli OSB olan çalışma grubu oluşturulmuştur. Toplamda 15 TGG, 15 OSB olan çocuğun iki dilli oldukları, 1 TGG çocuk, 2 OSB olan çocuğun ikinci dil yeterliliğinin olmadığı bulunmuştur. İkinci dilde yeterli olmadığı (dile maruz kalma anketi) tespit edilen 3 çocuk çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Çocukların Kronolojik Yaş, Sözel Olmayan Zeka Yaşı ve Cinsiyete Göre Puan Dağılımları

		TGG		OSB	
		Tek Dilli	İki Dilli	Tek Dilli	İki Dilli
Yaş	Ortalama (s)	7,4	7,3	7,2	7,8
	Min.-Maks	6,4-8,0	6,2-8,5	6,3-8,8	6,4-8,9
Sözel Olmayan Zekâ Yaşı	Ortalama (s)	-	-	99,07	100,06
	Min.-Maks	-	-	91-108	90-109
Cinsiyet	Erkek/Kız	14/1	14/1	14/1	14/1

Çalışma grubundaki çocukların ortalama yaş ve cinsiyetlere göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir. Tek dilli TGG çocukların yaş ortalaması 7.4, iki dilli çocukların yaş ortalaması ise 7.3’tür. Çalışmaya katılan tek dilli TGG çocukların en küçüğü 6.4, en büyüğü ise 8 yaşındadır. İki dilli TGG çocukların ise en küçüğü 6.2, en büyüğü 8.5

yaşındadır. Tek dilli TGG grup 1 kız 14 erkek iki dilli TGG grup 1 kız 14 erkekten oluşmaktadır. Tek dilli OSB olan grubun yaş ortalaması 7.2, iki dilli OSB olan grubun yaş ortalaması ise 7.8 olarak bulunmuştur. Tek dilli OSB olan gruptan çalışmaya katılan çocukların en küçüğü 6.3 yaşında iken en büyüğü 8.8 yaşındadır. İki dilli OSB olan grupta en küçük çocuk 6.4, en büyük çocuk ise 8.9 yaşındadır. OSB olan çocukların sözel olmayan zekâ puanı ortalamaları ise tek dillilerde 99.07, iki dillilerde 100.06 olduğu bulunmuştur. Çalışma grubu, tek dilli OSB olan çocukların sözel olmayan zekâ puanlarının en düşük 91, en yüksek 108, iki dilli OSB olan çocukların ise en düşük 90, en yüksek 109 puan alan çocuklardan oluşmaktadır. Tek dilli OSB olan grup 1 kız 14 erkek, iki dilli OSB olan grup 1 kız 14 erkekten oluşmaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubundaki İki Dilli Bireylerin Kürtçe'ye Maruz Kalma Dağılımları

	%20	%30	%40	%50 ve üstü	Toplam
TGG İki Dilli	1	5	7	2	15
OSB İki Dilli	5	5	4	1	15

Çalışma grubuna dâhil olan iki dilli bireylerin Kürtçe'ye maruz kalma oranları Tablo 2'de verilmiştir. Dile maruz kalma oranları dile maruz kalma anketine göre ailelerin verdiği bilgiler doğrultusunda hesaplanmıştır. Hesaplama için aileden çocuğun yaşadığı her yeri düşünerek (ev, okul/kreş ve diğer etkinlikler) her dili ne sıklıkla duyduğunu tahmin etmesi istenmiştir. Ailelerin verdiği saatler hesaplanarak yüzdelik oranlar belirlenmiştir. TGG iki dilli bireylerden bir kişi haftada %20 oranında Kürtçe'ye maruz kalmaktadır. TGG iki dilli bireylerden 5 kişi haftada %30 oranında Kürtçe'ye maruz kalırken 7 kişi %40 oranında Kürtçe'ye maruz kalmaktadır. Çalışma grubunda bulunan iki dilli TGG bireylerden iki kişi haftada %50 ve üstü oranında Kürtçe'ye maruz kalmaktadır. OSB olan iki dilli bireylerden 5 kişinin haftada %20 oranında Kürtçe'ye maruz kaldıkları bulunmuştur. Aynı grubun içinde 5 kişi de %30 oranında Kürtçe'ye maruz kalmaktadır. OSB olan iki dilli bireylerden 4 kişi haftada %40 oranında Kürtçe'ye maruz kalırken bir kişi %50 ve üstünde bir oranla Kürtçe'ye maruz kalmaktadır. Çalışma grubunun okul çağındaki çocuklardan oluşmasından dolayı daha önce daha sık kullandıkları anadillerini (Kürtçe) kullanma sıklığının azaldığı görülmektedir. OSB olan çocukların ebeveynlerinin aktardığı bilgilere göre çocuklarının OSB tanılanmasından sonra ya uzmanların yönlendirmesi sonucu veya iki dilliliğin çocuğun dil gelişimine

olumsuz etki edeceği düşüncesiyle kendi aldıkları kararlar doğrultusunda Kürtçe kullanımını azaltıp eğitim diline (Türkçe) daha çok yöneldiklerini belirtmişlerdir. Tabloda görüldüğü gibi OSB olan çocukların anadil (Kürtçe) kullanımları oldukça düşük olduğu çalışma grubunun daha çok eğitim dilini (Türkçe) kullandığı bulunmuştur.

Tablo 3. Çalışma Grubundaki Çocukların Anne ve Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

	Tek Dilli			İki Dilli			Tek Dilli			İki Dilli		
	TGG			TGG			OSB			OSB		
	Anne	Baba	%	Anne	Baba	%	Anne	Baba	%	Anne	Baba	%
Okuryazar	-	-	0	1	1	6.7	1	-	3.3	2	-	6.7
Değil												
İlkokul	8	7	50.0	9	7	53.3	8	8	53.3	10	6	53.3
Ortaokul	2	1	10.0	2	1	10.0	-	1	3.3	1	5	20.0
Lise	2	3	16.7	3	4	23.3	2	1	10.0	-	1	3.3
Üniversite	3	4	23.3	-	2	6.7	4	5	30.0	2	3	16.7
Toplam	15	15	100	15	15	100	15	15	100	15	15	100

Çalışma grubunda bulunan ebeveynlerin eğitim durumlarının dağılımı Tablo 3'te verilmiştir. Tek dilli TGG çocukların ebeveynlerinin % 50'si ilkokul mezunudur. Ebeveynlerin %10'u ortaokul mezunuyken %16.7'sinin lise mezunu oldukları görülmektedir. Tek dilli TGG çocukların ebeveynlerinin %23.3'ü Üniversite mezunu olduğu bulunmuştur. İki dilli TGG çocukların ebeveynlerinin %6.7 oranında okuryazar değilken %53.3 oranında ilkokul mezunu kişilerden oluşmaktadır. Ebeveynlerin %10'unun ortaokul mezunu oldukları bulunurken lise mezunu oranı %23.3 ve üniversite mezunu oranı 6.7 olarak bulunmuştur. Tek dilli OSB olan çocukların ebeveynlerinin eğitim durumlarının dağılımı ise %3.3 okuryazar değil, %53.3 ilkokul mezunu ve %3.3'ünün ortaokul mezunu oldukları bulunmuştur. Grubun lise mezunu oranı %10 iken üniversite mezunu oranı %30 olarak bulunmuştur. İki dilli OSB olan çocukların ebeveynlerinin ise %6.7 oranında okuryazar olmadıkları bulunmuştur. Ebeveyn grubunun ilkokul mezunu oranı %53.3 olarak bulunurken ortaokul mezunu oranı %20 olarak bulunmuştur. Lise mezunu oranı %3.3, üniversite mezunu oranı ise %16.7 olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. Çalışma Grubunun Hane Gelirine Göre Dağılımı

Hane Geliri (TL)	Tek Dilli TGG	%	İki Dilli TGG	%	Tek Dilli OSB	%	İki Dilli OSB	%
0-2800	-	0	-	0	1	6.67	-	0
2801-6000	10	66.67	11	73.33	7	46.67	5	33.33
6001-9000	3	20.00	3	20.00	2	13.33	6	40.00
9001+	2	13.33	1	6.67	5	33.33	4	26.67

Tablo 4’te çalışmaya katılan ailelerin hane gelirine bakılmıştır. Tek dilli TGG çocuklarının hane gelirine bakıldığında grubun %66.67 oranında 2801-6000TL aralığında gelire sahip oldukları bulunmuştur. 6001-9000TL gelire sahip ailelerin oranı grup içinde %20 olarak bulunmuştur. Grubun 9001TL üzerinde geliri olan ailelerin oranı ise %13.33 olduğu bulunmuştur. İki dilli TGG çocukların ailelerin incelendiğinde grubun %73.33’ü 2801-6000TL aralığında gelire sahip oldukları bulunmuştur. Ailelerin %20’si 6001-9000TL aralığında gelire sahip oldukları bulunmuştur. Grubun 9001TL üstünde geliri olan aile oranı ise %6.67 olarak bulunmuştur. Tek dilli OSB olan çocukların hane gelirleri incelendiğinde %6.67 oranında 0-2800TL aralığında olduğu %46.67 oranında ise 2801-6000TL gelire sahip oldukları bulunmuştur. Ailelerin %13.33 oranında 6001-9000TL aralığında gelire sahipken %33.33 oranında ise 9001TL üstünde geliri olduğu bulunmuştur. İki dilli OSB olan çocukların ailelerinin %33.33’ü 2801-6000TL oranında gelire sahip oldukları bulunmuştur. Grubun geriye kalan ailelerinin hane gelirleri ise %40 oranında 6001-9000TL aralığında bulunurken %26.67 oranında 9001TL üstünde bir gelire sahip oldukları bulunmuştur.

Çalışma grubunda bulunan çocukların annelerinin meslekleri ise tek dilli TGG bir çocuğun annesi ile tek dilli OSB olan dört çocuğunun annelerinin memur, tek dilli bir çocuğun ise annesinin işçi olduğu görülmekte geriye kalan grubun tamamının ev hanımı olarak ifade ettikleri görülmektedir. Babaların meslek dağılımları ise şöyledir. Tek dilli TGG çocuklardan dördünün babası memur geriye kalan babaların işçidir. İki dilli TGG çocukların babalarından dördü memur biri esnaf diğerleri ise işçidir. Tek dilli OSB olan çocukların beşinin babası esnaf, üçü memur, yedi kişinin işçidir. İki dilli OSB olan çocukların babaları ise altı esnaf iki memur ve yedi işçiden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın bu bölümünde çalışma grubunun belirlenmesinde ve verilerin toplanmasında kullanılan araçlar tanıtılarak veri toplama sürecine ilişkin bilgi verilmektedir.

3.3.1 Çalışma Grubunun Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Demografik Bilgi Formu

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların demografik özelliklerini ve tanımlayıcı bilgilerini toplamak amacıyla demografik bilgi formu kullanılmıştır. Form araştırmacı tarafından katılımcılar hakkında detaylı bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Form katılımcının adı-soyadı, cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, katılımcının kaçınıcı çocuk olduğu, okul öncesi eğitim alıp almadığı ve devam ettiği okul bilgilerini içermektedir. Bunun yanı sıra anne ve babanın eğitim durumları, meslekleri ve hane geliri gibi bilgileri içermektedir. Form çocuğun ebeveynlerinin verdikleri bilgiler doğrultusunda doldurulmuştur. Demografik bilgi formu Ek 2’de sunulmuştur.

3.3.1.2. Dile Maruz Kalma Anketi

Dile maruz kalma anketi Nadig ve Gonzalez-Barrero (2018) tarafından iki dilli çocukların ikinci dile maruz kalma oranlarını belirlemek için hazırlanmıştır. Dil yeterliliği oranını belirlemek için “dile maruz kalma anketi” TGG 47 çocuk (5;1 ile 8;11 yaş) ile OSB olan 30 çocuk (4;11 ile 10;10 yaş) olmak üzere okul çağında bulunan 77 çocuğa uygulanmıştır. Araştırmacılar çalışmalarını Kanada’nın Montreal şehrinde, Fransızca veya İngilizce dışında başka bir dile sahip olan ve göçmen nüfusunun yoğun olduğu bir bölgede yürütmüşlerdir. Montreal’de Fransızca ve İngilizce eğitim veren okullar mevcut olmakla beraber ülkenin resmi dili Fransızca olduğu için eğitimler yoğun olarak Fransızca verilmektedir. Araştırma grubunun tamamı değişik oranlarda (%6 ile %99) Fransızcaya maruz kaldığı için bu dil maruz kalma oranının etkilerini belirlemek için değişken olarak alındı. Katılımcıların ana dilleri İngilizce İspanyolca ve Rusça olduğu ancak Fransızca’ya maruz kaldıkları için ikinci dil Fransızca olarak belirlendi. Yani araştırmacılar tek dilli Fransızca ve iki dilli Fransızca-İngilizce, İspanyolca ve Rusça dilleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek dile maruz kalma oranına göre çocukların iki dili

edinip edinemediklerini incelemişlerdir. Çalışmada ikinci dile %40 ile %60 arasında bir oranda maruz kalan çocukların iki dilde de tek dilli akranları gibi yetkin oldukları belirtilmektedir. Ancak %20 oranında ikinci dile maruz kalan çocukların da ikinci dili edinebildikleri ifade edilmektedir (Nadig ve Gonzalez-Barrero, 2018).

Dile maruz kalma anketi çocuğun mevcut dil kullanımını hakkında bilgi vermektedir. Evde yaşayan anne-baba, kardeş ya da diğer aile üyelerinin çocuk ile iletişime girerken hangi dili kullandıklarını, çocuk arkadaşları ile iletişime girerken kullandığı dil bilgilerini vermektedir. Anket aynı zamanda okulda kullanılan dil bilgilerini, çocuğun televizyonu hangi dilde izlediği, hangi dilde müzik dinlediği ve video oyunlarını hangi dilde oynadığı hakkında bilgiler içermektedir. Dile maruz kalma oranını hesaplamak için her dile haftalık maruz kalma saatlerini ebeveynlerin tahmini olarak vermesi istenmektedir. Bu hesaplama için ebeveynler, çocuğun uykuda olduğu saatler hariç olmak üzere, hafta içi ve hafta sonu tipik bir gün boyunca her bir dile maruz kalma miktarını bildirmişlerdir. Bu bilgiler toplanırken ebeveynlerden tüm ortamları göz önünde bulundurmaları istenmiştir (örneğin, ev, okul, spor dersleri, misafirlik, vb.). Çocuğun doğumundan şu anki yaşına kadar yaşam boyu dile maruz kalmasıyla ilgili bilgiler de bu anket kapsamında toplanmaktadır. Nadig ve Gonzalez-Barrero (2018) yaptıkları çalışmada bireyin yaşamı boyunca ikinci dile %20 düzeyinde maruz kalmasının o dile yeterli olabilecek düzeyde hakim olabileceğini gösterdiğini ifade etmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere Türkçe çevirisi yapılan Dile Maruz Kalma Anketi Ek-3'te sunulmuştur.

Bu çalışmada kimlerin çalışma grubuna dahil edileceği bu anketle belirlenmiştir. İki dilli TGG ve OSB olan çocukların ebeveynlerine çocuklarının uyku dışında Kürtçe ve Türkçe'ye günde ortalama kaç saat maruz kaldıkları sorulmuş ve verdikleri tahmini saat günlük olarak hesaplanmıştır. Kürtçe'ye veya Türkçe'ye gün içinde %20'nin altında maruz kalan çocuklar çalışmaya alınmamıştır.

3.3.1.3. TONI-3 (Test of Nonverbal Intelligence-TONI-3)

TONI-3 testi Brown ve arkadaşları (1997) tarafından dilden bağımsız bir biçimde sözel olmayan zeka puanı hesaplanması için geliştirilmiştir. Test zeka, akıl yürütme, problem çözme ve yeteneklerin dilden bağımsız olarak değerlendirilmesi için 6 yaş 0 ay ve 89 yaş 11 ay arasındaki bireylere uygun bir şekilde geliştirilmiştir. Test A ve B paralel formlarından oluşmakta ve bireysel olarak uygulanmaktadır. Testin norm ve standardizasyon çalışması Bildiren ve arkadaşları (2018) tarafından yapılmıştır.

Çalışmaya 1. 2. 3. 4. ve 5. sınıflara devam eden 6-11 yaş aralığında 631 öğrenci alınmıştır. Çalışma örneklemini araştırmacılar tarafından altışar aylık yaş dilimlerine göre 10 farklı yaş kategorisine (6.0-6.5 ay ile 10.6-11.0 ay) ayrılmıştır. Test uygulanırken öğrencinin ard arda beş yanlış yapması halinde uygulamaya son verilmektedir. Testi bitiren öğrencilerin verdiği doğru cevaplar toplanarak bir ham puan elde edilmektedir. Elde edilen ham puanlar takvim yaşına göre hazırlanan TONİ-3 IQ zeka puan dilimleri formundan standart IQ puanı elde edilmektedir. Sonuç olarak dilden ve kültürden bağımsız olarak ortalama zeka puanının (IQ) bulunması için TONİ-3 testinin uygun olacağı ifade edilmiştir. Araştırmanın iki dilli ve tek dilli OSB olan grubunun seçimi için TONİ-3 testi kullanılmıştır. TONİ-3 testinden normal zeka puanı alamayan öğrenciler (85 altı 155 üstü IQ'da olanlar) çalışmaya alınmazken normal zeka puanı alan öğrenciler çalışma grubuna alınarak TODİL testi uygulanmıştır. TONİ-3 testinin kısa örnekler Ek-5'te sunulmuştur.

3.3.2. Verilerin Toplanmasında Kullanılan Araçlar

3.3.2.1. Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL)

TODİL, Newcomer ve Hammil (2008) tarafından geliştirilen Test of Language Development-Primary-4th Edition testinin Güven ve Topbaş (2013) tarafından yapılan Türkçe uyarlamasıdır. TODİL testi 4 yaş 0 ay ve 8 yaş 11 ay arasındaki çocukların dil becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. TODİL testi temel olarak, çocuklarda dil gelişimini farklı boyutlarıyla ölçerek dil gelişimi açısından güçlü ve zayıf yönleri belirlemeyi ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukları ayırt etmeyi amaçlamaktadır. Test çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerilerini temel dil bilgisel bileşenler içerisinde birlikte ölçmektedir. Testte Resim-Sözcük Dağarcığı, İlişkili Sözcük Dağarcığı, Sözcük Betimleme, Cümle Anlama, Cümle Tekrar Etme, Biçimbirim Tamamlama ana testlerinin yanında Sözcük Ayırt Etme, Fonemik Analiz ve Artikülasyon ek testleri olmak üzere 9 alt test bulunmaktadır. Ayrıca belirli alt testlerin toplam ham puanlarının toplanması ile Dinleme, Konuşma, Organize Etme, Anlam Bilgisi, Dilbilgisi Bileşke Puanı ve bunların tümünün toplamından oluşan Sözel Dil Bileşke Puanı sağlanmaktadır.

Bu çalışma kapsamında, TODİL'in altı ana testi olan Resim-Sözcük Dağarcığı, İlişkili Sözcük Dağarcığı, Sözcük Betimleme, Cümle Anlama, Cümle Tekrar Etme,

Biçimbirim Tamamlama testleri uygulanmıştır. Dil becerilerinin yorumlanması için alt testlerden elde edilen puanların toplanması ile oluşan indeksler kullanılmıştır. İndeks puanları TODİL testindeki en güvenilir puanları verdiği için kullanılması uygun görülmüştür.

Dinleme indeksi resimli-sözcük dağarcığı ve cümle anlama alt testlerden alınan puanların toplanması ile elde edilmiştir. Dinleme indeksi çocukların alıcı dil becerilerini ifade etmektedir. Dinleme indeksinde yüksek puan alan bireyler konuşulan dili anlamada daha başarılı olurlar ve iyi dinleyiciler olarak tanımlanabilirler. Organize etme indeksi yapılan konuşmaya sözlü olarak cevap verme ve sözcükleri zihninde ilişkilendirme becerilerini ifade eder. Bu testte yüksek puan alanlar konuşurken daha uzun cümleler ve karmaşık yapılar kullanırken düşük puan alanlar daha kısa ve sade yapılar kullanma eğiliminde olurlar. Organize etme indeksi ilişkili sözcük dağarcığı ve cümle tekrarı alt testlerinden alınan puanların toplamından oluşmaktadır. Konuşma indeksi bireyin sözlü olarak kendini ifade etme becerilerini yansıtır. Bu testten yüksek puan alanların sözcük dağarcığının geniş ve iyi konuşmacılar olduğu görülmektedir. Konuşma indeksi sözcük betimleme ve biçimbirim tamamlama testlerinden alınan puanların toplamından oluşmaktadır. Dilbilgisi indeksi çocukların dili kullanırken Türkçe'ye uygun yapıları kullanması ile ilgili bilgi vermektedir. Yani dilbilgisi indeksinden yüksek puan alan çocuklar dilin yapısına ve kullanım kurallarına göre kullanırken düşük puan alanların daha hatalı cümle yapıları kullandıkları görülmektedir. Dilbilgisi indeksi cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçimbirim tamamlama testlerinin toplam puanı ile oluşmaktadır. Anlam bilgisi indeksinde yüksek puan alan bireyler kullanılan kelimelerin sözlük anlamlarının yanında mecaz anlamlarını da bilir ve konuşmada sözcükleri daha doğru kullanırlar. Düşük puan alan bireyler ise sözcüklerin anlamlarını öğrenmede zorlanabilir ve sözcükleri kullanırken yanlış yanlış yerde ve yanlış anlamda kullanabilirler. Anlam bilgisi indeksi resimli-sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı ve sözcük betimleme testlerinden alınan puanların toplanması ile oluşmaktadır. Sözlü dil indeksi ise altı alt testin toplam puanı ile oluşmaktadır. Bu altı testten üçü Resimli-Sözcük Dağarcığı, İlişkili Sözcük Dağarcığı ve Sözcük Betimleme çocuğun anlam bilgisi becerilerini ölçmektedir. Geriye kalan üç alt test Cümle Anlama, Cümle Tekrar Etme ve Biçimbirim Tamamlama ise çocuğun dilbilgisi becerilerini ölçmektedir. Sözlü dil indeksi ile anlam bilgisi, biçimbirim ve sözdizimini ölçtüğü için çocukların dil performanslarını en kapsamlı şekilde ortaya koymaya yardımcı olur. Sözlü dil becerilerinde iyi performans gösteren

çocukların daha düşük performans gösteren çocuklara göre akademik ve sosyal olarak başarılı olma ihtimalleri daha yüksektir (Güven ve Topbaş, 2013). Todil testinden kısa örnekler Ek-4'te verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmaya başlamadan önce Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan OSB olan çocukların seçimi amacı ile Gaziantep ilinde bulunan özel eğitim rehabilitasyon merkezleri ile görüşme yapılmış idarecilere ve öğretmenlere çalışmanın amacı ve aranan öğrenci kriterleri hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Kurum personelleri tarafından çalışmaya uygun olduğu düşünülen çocukların aileleri ile görüşmeler yapılarak çalışma hakkında aileler bilgilendirilmiştir. Ailelere çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı, çocukların bilgileri üçüncü kişiler ile paylaşılmayacağını, çalışmanın herhangi bir aşamasında isterlerse çekilebilecekleri belirtilmiştir. Çocuklarının çalışmaya katılmasına gönüllü olan ailelere aile onay formu imzalatılarak demografik bilgi formu aile ile birlikte doldurulmuştur. Aile onay formu Ek-1'de sunulmuştur. TONİ-3 ve TODİL testleri kurum idaresi tarafından belirlenen uyarıcılardan arındırılmış ve sessiz bir sınıfta yapılmıştır. OSB olan çocuklara ilk olarak TONİ-3 testi uygulanmış ve sözel olmayan zekâ puanları hesaplanmıştır. Test için uygun olmayan çocuklar elenerek sınıfa teslim edilirken uygun ölçütleri sağlayan öğrenciler ile TODİL testi uygulamasına devam edilmiştir.

TGG öğrencilerden veri toplamak için Gaziantep ilinin Şehitkamil ilçesinde bulunan Sani Konukoğlu İlköğretim Okulu ziyaret edilerek idarecilere çalışma izin formu sunulmuş ve çalışma hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Okul idaresinin onayı da alınarak sınıflardan sınıf öğretmenleri tarafından rastgele seçilen öğrencilere katılım formu, demografik bilgi formu ve iki dilli olarak belirlenen öğrencilere dile maruz kalma anketi verilerek ailelerinden onay almaları istenmiştir. Ailelerin herhangi bir sorun ile karşılaşmaları halinde veya çalışma hakkında detaylı bilgi almak istemeleri halinde telefon numarası ve mail adresi iletilmiştir. Bir hafta sonra formları eksiksiz getiren öğrencilere TODİL testi uygulanarak veriler toplanmıştır. Çalışmaya katılan iki dilli ve tek dilli TGG çocuklar aynı okuldan seçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında iki dilli OSB olan ve TGG çocuklar ile tek dilli OSB olan ve TGG çocuklardan toplanan veriler SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir. Veri seti 50'den küçük olan grupların normallik analizi incelenirken Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılması gerektiği söylenmektedir (Büyüköztürk, 2020). Normallik analizi için Shapiro-Wilk testinin yanı sıra basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Sosyal Bilimler alanında yapılan analizlerde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmaktadır. Normallik varsayımının göz ardı edilmesi, yapılan çalışmaların gerçekliği hakkında güvenilir ve doğru sonuçlar çıkarma konusunda sorun oluşturabilmektedir (Ghasemi ve Zahediasl, 2012: 486). Tabacnic ve Fidel'e (2013) göre verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin + 1,5 ila -1,5 arasında olması normal dağılım olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda verilerin bir kısmı normal dağılım gösterirken bazı alt puanların normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Parametrik testler parametrik olmayan testlere göre daha güçlü testlerdir (Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Veri seti normallik varsayımlarını karşıladığı müddetçe parametrik testlerin tercih edilmesi gerekmektedir. Parametrik testlerin koşulları sağlanmışken parametrik olmayan testler yapmak bulgularda hata verme olasılığı çok düşükken, normallik koşullarını sağlamayan veri setinde parametrik testler yapmak yanlış bulgular elde edilmesine neden olabilir (Can, 2020). Araştırmada veri sayısının az olması ve verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda parametrik olmayan testleri tercih etmek araştırma sonucunun güvenilirliğini arttırmaktadır (Can, 2020). Verilerin normallik varsayımlarını karşılamaması sebebi ile parametrik olmayan testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Normallik varsayımlarının incelenmesinden sonra veriler arasındaki ilişkiyi görmek için Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri uygulanmıştır. Gruplar arasında fark olup oluşmadığı görmek için Mann-Whitney U testi, gruplar arasında fark var ise farkın kaynağının incelenmesi amacı ile Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

İki dilli ve tek dilli OSB olan çocuklar ile iki dilli ve tek dilli tipik gelişim gösteren çocukların dil becerilerinin karşılaştırılmasının amaçlandığı çalışmanın bu bölümünde amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen istatistiki analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda uygulanan TODİL testinden iki dilli ve tek dilli OSB olan çocuklar, tek dilli ve iki dilli TGG çocukların aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve gruplar arasında dil becerileri açısından bir fark olup olmadığı, fark olması durumunda farkın kaynağı incelenmiştir. Çalışma grubuna ait verilerin normal dağılıp dağılmadığının tespitini yapmak için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma Grubu TODİL Puanları Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

	İki Dilli OSB			Tek Dilli OSB			İki Dilli TGG			Tek Dilli TGG		
	Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
	İstatisti k	N	p	İstatisti k	N	p	İstatisti k	N	p	İstatisti k	N	p
Dinleme	.90	15	.10	.92	15	.20	.95	15	.63	.93	15	.34
Organize Etme	.96	15	.69	.91	15	.16	.90	15	.10	.93	15	.28
Konuşma	.94	15	.38	.93	15	.35	.96	15	.83	.91	15	.14
Dilbilgisi	.84	15	.01*	.92	15	.22	.94	15	.43	.91	15	.14
Anlam Bilgisi	.94	15	.40	.96	15	.79	.97	15	.91	.95	15	.59
Sözlü Dil	.96	15	.77	.95	15	.54	.95	15	.57	.93	15	.27

*p<.05

Tablo 5'te çalışma grubuna ait verilerin normal dağılıp dağılmadığının tespitini yapmak için kullanılan Shapiro-Wilk testi sonuçları görülmektedir. İki dilli OSB olan grubun verileri incelendiğinde dinleme, organize etme, konuşma, anlam bilgisi ve sözlü dil boyutlarında verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (p>.05). Ancak

dilbilgisi değişkeninde verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < .05$). Tek dilli OSB olan çocuklara ait verilerin normal dağılıp dağılmadığı dinleme, organize etme, konuşma, dilbilgisi, anlam bilgisi ve szli dil boyutlarında verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p > .05$). İki dilli TGG çocuklara ait verilerin dağılımı incelendiğinde dinleme, organize etme, konuşma, dilbilgisi, anlam bilgisi ve szli dil boyutlarının tmnde verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p > .05$). Tek dilli TGG çocuklara ait verilerin normal dağılıp dağılmadığının tespitini yapmak için kullanılan Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 5'te incelendiğinde dinleme, organize etme, konuşma, dilbilgisi, anlam bilgisi ve szli dil boyutlarının tmnde verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Verilerin normallik analizi incelenirken sadece Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılması yeterli değildir. Çalışma grubuna ait veri setinde bulunan alt puanların basıklık ve arpıklık değerlerinin de incelenmesi gerekmektedir. Tablo 6'da çalışma grubunun aldığı puanların dağılımlarının yanında arpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Çalışma Grubunun TODİL Alt Testlerinden Alınan Puanların Dağılımı

Grup		Organize				Anlam Bilgisi	Sözlü Dil	
		Dinleme	Etme	Konuşma	Dilbilgisi			
İki Dilli	Ortalama	88,20	112,40	122,40	98,93	116,46	107,86	
	Standart S.	10,29	13,21	12,36	9,69	9,56	10,21	
	TGG Maksimum	112	127	142	114	134	126	
	Minimum	70	85	100	80	99	89	
	Basıklık	1,19	-,30	-,46	,04	-,21	-,24	
	Çarpıklık	,64	-,83	-,04	-,58	-,18	-,37	
	Ortalama	78,00	80,80	80,80	70,60	91,73	78,86	
	Standart S.	16,65	14,77	17,99	14,78	17,69	15,97	
	OSB Maksimum	100	109	109	93	123	108	
	Minimum	55	55	55	55	55	55	
	Basıklık	-1,51	,19	-,90	-1,78	,53	-,69	
	Çarpıklık	-,07	-,13	,14	,18	-,22	,22	
	Tek Dilli	Ortalama	105,00	125,20	129,80	112,93	126,60	121,80
		Standart S.	12,29	11,44	10,10	11,52	10,43	11,54
TGG Maksimum		124	142	142	127	145	141	
Minimum		76	106	106	85	106	96	
Basıklık		1,09	-,64	1,33	1,04	,46	1,00	
Çarpıklık		-,84	-,48	-,78	-1,01	-,46	-,72	
Ortalama		72,00	79,20	82,00	68,86	90,06	76,73	
Standart S.		13,59	16,05	19,67	11,42	18,16	14,86	
OSB Maksimum		94	115	121	91	117	104	
Minimum		55	55	55	55	55	55	
Basıklık		-1,41	,80	-,25	-,27	-,61	-,39	
Çarpıklık		,25	,77	,56	,61	-,22	,41	

OSB Otizm Spektrum Bozukluğu, TGG:Tipik Gelişim Gösteren, Tek Dilli:Türkçe, İki Dilli:Türkçe-Kürtçe

Tablo 6’da çalışma grubunun TODİL testinden aldıkları puanların dağılımı görülmektedir. Tablo 6’ya göre iki dilli OSB olan grubun dinleme değişkeni çarpıklık ve basıklık değerinin (-0.07 ile -1.51) olduğu, dilbilgisi değişkeni boyutunda ise çarpıklık ve basıklık değerinin (0.18 ile -1.78) arasında olduğu bulunmuştur. Çalışma grubunun geriye kalan tüm boyutlarda çarpıklık ve basıklık değerleri (-1.5 ile +1.5) arasında bulunmuştur. Tabacnic ve Fidel’e (2013) göre verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin + 1,5 ila -1,5

arasında olması normal dağılım olduğunu göstermektedir. Ancak veri setinde bulunan tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri bu varsayımı karşılamamaktadır. İki dilli OSB olan grubun dilbilgisi değişkeni Shapiro-Wilk testinde normal dağılım göstermediği bulunmuştur. İki dilli OSB olan grubun dilbilgisi değişkeni çarpıklık ve basıklık değerinin (0.18 ile -1.78) arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre araştırma kapsamında toplanan verilerin normallik varsayımının iki dilli OSB olan çocukların dinleme ve dilbilgisi değişkenleri için karşılanmadığı geriye kalan verilerin normallik varsayımlarını karşıladığı görülmektedir. İki dilli OSB olan çocukların TODİL testinden aldıkları dilbilgisi ve dinleme alt puanları normallik varsayımlarını karşılamadığı için araştırma verilerinin analizlerinde parametrik olmayan testler uygulanacaktır. Araştırma gruplarının TODİL testinden aldığı puanların hangi gruplar arasından farklılaştığını görebilmek için parametrik olmayan testlerin yapılması uygun görülmüştür. Tek dilli yada iki dilli olma durumuna göre ve OSB olma veya TGG durumuna göre gruplar arasındaki farkı göstermek için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi uygulanacaktır. Gruplar arası farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını göstermek için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 6'da çalışma grubunun TODİL testinden aldıkları puanların dağılımı görülmektedir. Tablo 6'da dört grubun puanları en yüksekten düşüğe doğru incelendiğinde dinleme değişkeni boyutunda tek dilli TGG grubun en yüksek 124, en düşük 76 puan aldığı ve ortalama değerinin 105 olduğu bulunmuştur. İki dilli TGG çocukların dinleme değişkeni boyutunda en yüksek 112, en düşük 70 puan aldığı, ortalama değer ise 88,20 olarak bulunmuştur. Dinleme boyutunda iki dilli OSB olan çocukların aldıkları puan ortalaması 78, en yüksek puan 100, en düşük puan 55 olarak bulunmuştur. Tek dilli OSB olan çocuklar ise dinleme boyutunda en yüksek 94 aldığı, aldıkları en düşük puan 55 ve ortalama değeri 72 olarak bulunmuştur.

Tablo 6'da TODİL testi puanları organize etme becerisi boyutunda incelendiğinde tek dilli TGG grubun en yüksek 142, en düşük 106 ve ortalama değeri 125,20 olarak bulunmuştur. İki dilli TGG çocukların en yüksek 127, en düşük 85 puan ve ortalama değer 112,40 olarak bulunmuştur. İki dilli OSB olan grubun aldıkları puanların en yüksek 109, en düşük 55 puan ve ortalama değer 80,80 olarak bulunmuştur. Tek dilli OSB olan

çocukların aldıkları puanlar en yüksek 115, en düşük 55 ve ortalama değeri 79,20 olarak bulunmuştur.

TODİL testi puanları konuşma değişkeni boyutunda incelendiğinde tek dilli TGG grubu en yüksek 145, en düşük 106, ortalama değerinin ise 129,80 olduğu bulunmuştur. İki dilli TGG grubun aldıkları puanlar ise en yüksek 142, en düşük 100 ve ortalama değeri 122,40 olarak bulunmuştur. TODİL testi puanları konuşma değişkeni boyutunda iki dilli OSB olan çocukların en yüksek 109, en düşük 55 ve ortalama değer 80,80 olarak bulunmuştur. Tek dilli OSB olan çocukların ise aldıkları puanlar en yüksek 121, en düşük 55, ortalama değer 82 olarak bulunmuştur.

Tablo 6 TODİL testi puanları dilbilgisi boyutunda ele alındığında tek dilli TGG çocukların en yüksek 127, en düşük 85 puan aldığı, ortalama değerinin ise 112,93 olduğu bulunmuştur. İki dilli TGG çocukların aldıkları puanlar en yüksek 114, en düşük 80, ortalama değer ise 98,93 olarak bulunmuştur. Dilbilgisi boyutunda iki dilli OSB olan çocukların TODİL testinden aldıkları en yüksek puan 93, en düşük puan 55 ve ortalama değerinin ise 70,60 olduğu bulunmuştur. Tek dilli OSB olan çocukların aldıkları puanlara baktığımızda ise en yüksek 91, en düşük 55, ortalama değerinin 68,86 olduğu bulunmuştur.

Tablo 6'yı anlam bilgisi boyutunda incelediğimizde tek dilli TGG grubun TODİL testinden aldıkları en yüksek puan 145, en düşük 106, ortalama değer ise 126,60 olarak bulunmuştur. İki dilli TGG grubun puanları ise en yüksek 134, en düşük 99 ortalama değerinin 116,46 olduğu bulunmuştur. İki dilli OSB olan grubun anlam bilgisi boyutunda TODİL testinden aldıkları puanlar en yüksek 123, en düşük 55 ve ortalama değeri 91,73 olarak bulunmuştur. Tek dilli OSB olan grubun aldıkları puanlar ise en yüksek 117, en düşük 55, ortalama değerinin ise 90,06 olduğu bulunmuştur.

Tablo 6'da verilen TODİL testi puanları sözlü dil boyutunda incelendiğinde tek dilli TGG çocukların aldıkları puanlar en yüksek 141, en düşük 96 ve ortalama değeri 121,80 olarak bulunmuştur. İki dilli TGG çocukların aldıkları puanlar ise en yüksek 126, en düşük 89, ortalama değeri 107,86 olarak bulunmuştur. İki dilli OSB olan çocukların sözlü dil boyutunda aldıkları TODİL puanlarının en yüksek 108, en düşük 55, ortalama değerinin 78,86 olduğu bulunmuştur. Tek dilli OSB olan çocukların aldıkları puanlar ise en yüksek 104, en düşük 55 ve ortalama değeri 76,73 olarak bulunmuştur.

Tablo 6’da dört grubun TODİL’in alt testlerinden aldıkları puanların dağılımı incelendiğinde tek dilli TGG grubun tüm alt testlerde en yüksek puanı aldığı görülmektedir. İki dilli TGG grup ise tüm alt testlerden tek dilli ve iki dilli OSB olan çocuklardan daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Tek dilli OSB olan grup organize etme becerilerinde ve konuşma becerilerinde iki dilli OSB olan gruptan daha yüksek puan alırken diğer alt boyutlarda daha düşük puan aldıkları görülmektedir. TODİL alt testlerinden en düşük puanların dağılımları incelendiğinde OSB olan grubun tüm alt boyutlarda TGG gruptan daha düşük puan aldıkları görülmektedir. İki dilli TGG çocuklardan oluşan grup tek dilli TGG çocukların grubundan tüm alt boyutlarda daha düşük puan aldıkları görülmektedir.

İki dilli OSB olan çocuklarla üç kontrol grubunun (tek dilli OSB olan çocuklar, tek dilli ve iki dilli TGG çocuklar) dil becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacı ile yürütülen çalışmada gruplar arası farklara bakılmıştır. Çalışma grubunun tek dilli ya da iki dilli olması ve OSB olma durumuna göre dil becerileri arasındaki farklılıkları göstermek için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Tek veya İki Dilli Olma ve OSB Olma Durumuna Göre Dil Becerilerinde Gruplar Arası Farklılıklar

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Dinleme	Tek Dilli TGG	15	48,80	3	27,73	,00
	İki Dilli TGG	15	32,40			
	Tek Dilli OSB	15	17,30			
	İki Dilli OSB	15	23,50			
Organize Etme	Tek Dilli TGG	15	49,23	3	40,60	,00
	İki Dilli TGG	15	39,60			
	Tek Dilli OSB	15	15,97			
	İki Dilli OSB	15	17,20			
Konuşma	Tek Dilli TGG	15	48,17	3	41,06	,00
	İki Dilli TGG	15	41,27			
	Tek Dilli OSB	15	16,67			
	İki Dilli OSB	15	15,90			
Dilbilgisi	Tek Dilli TGG	15	50,37	3	42,92	,00
	İki Dilli TGG	15	39,00			
	Tek Dilli OSB	15	15,73			
	İki Dilli OSB	15	16,90			
Anlam Bilgisi	Tek Dilli TGG	15	48,87	3	36,67	,00
	İki Dilli TGG	15	38,37			
	Tek Dilli OSB	15	16,77			
	İki Dilli OSB	15	18,00			
Sözlü Dil	Tek Dilli TGG	15	50,17	3	42,08	,00
	İki Dilli TGG	15	38,97			
	Tek Dilli OSB	15	15,77			
	İki Dilli OSB	15	17,10			

p<.05

Tablo 7’de tek dilli ya da iki dilli olma ve OSB olma durumuna göre dil becerilerinin ölçülmesine ilişkin farklılıkları gösteren Kruskal-Wallis H testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde dinleme becerisi değişkeni boyutunda çocukların dil becerileri arasında manidar bir farkın olduğu görülmektedir [$\chi^2=27.73$, p<.05]. Grupların sıra ortalamalarının (Tek dilli TGG=48.80, İki dilli TGG=32.40, İki dilli OSB=23.50, Tek dilli OSB=17.30) şeklinde sıralandığı bulunmuştur. İlgili tablo organize etme becerisi değişkeni boyutunda incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 40.60$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları ise (Tek dilli TGG=49.23, İki dilli TGG=39.60, İki dilli OSB=17.20, Tek dilli OSB=15.97) olarak sıralandığı bulunmuştur. Tablo 7 konuşma becerisi değişkeni boyutunda incelendiğinde gruplar arasında manidar bir farklılık bulunmuştur [$\chi^2 = 41.06$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları ise (Tek dilli TGG=48.17, İki dilli TGG=41.27, Tek dilli OSB=16.67, İki dilli OSB=15.90) olarak sıralandığı bulunmuştur. Dilbilgisi becerisi değişkenine bakıldığında gruplar arasında manidar bir farkın olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 42.92$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları ise (Tek dilli TGG=50.37, İki dilli TGG=39.00, İki dilli OSB=16.90, Tek dilli OSB=15.73) olarak sıralandığı bulunmuştur. Tablo 7 anlam bilgisi becerisi boyutunda incelendiğinde gruplar arasında oluşan farkın istatistiksel olarak manidar olduğu bulunmuştur [$\chi^2 = 36.67$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde ise (Tek dilli TGG=48.87, İki dilli TGG=38.37, İki dilli OSB=18.00, Tek dilli OSB=16.77) olarak sıralandığı bulunmuştur. İlgili tablo sözlü dil becerisi değişkeni boyutunda incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [$\chi^2 = 42.08$, $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları ise (Tek dilli TGG=50.17, İki dilli TGG=38.97, İki dilli OSB=17.10, Tek dilli OSB=15.77) olarak sıralandığı bulunmuştur. Tablo 7 incelendiğinde yukarıda belirtildiği gibi TODİL testinin tüm boyutlarında gruplar arasında manidar farklılık bulunmuştur. Kruskal Wallis H Testi'ne göre var olan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testinden sırasıyla tüm gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılarak sonuçları tablo haline getirilmiştir.

Tablo 8. Gruplar Arası Farkı Gösteren Mann-Whitney U Testi Dinleme Değişkeni İkili Karşılaştırma Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Dinleme	Tek Dilli TGG	15	20.77	331.50	33.50	-3.29	.00
	İki Dilli TGG	15	10.23	153.50			
	Tek Dilli TGG	15	22.40	336.00	9.00	-4.30	.00
	Tek Dilli OSB	15	8.60	129.00			
	Tek Dilli TGG	15	21.63	324.50	20.50	-3.82	.00
	İki Dilli OSB	15	9.37	140.50			
	İki Dilli TGG	15	20.13	302.00	43.00	-2.89	.00
	Tek Dilli OSB	15	10.87	163.00			
	İki Dilli TGG	15	18.03	270.50	74.50	-1.58	.11
	İki Dilli OSB	15	12.97	174.50			
	Tek Dilli OSB	15	13.87	207.50	87.50	-1.04	.30
	İki Dilli OSB	15	11.17	257.50			

p<.05

Dinleme becerisi TODİL testinde çocukların alıcı dilde gösterdikleri performansı ifade etmektedir. Dinleme becerisinde yüksek puan alan çocuklar başarılı dinleyiciler olarak ifade edilirken daha düşük puan alan çocuklar ise zayıf dinleyiciler olarak tanımlanmaktadır (Güven ve Topbaş, 2013). Dinleme becerisi değişkeni için araştırma grupları arasında manidar bir fark olup olmadığını test etmek amacı ile Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 8’de dinleme değişkenine göre TODİL testinden alınan puanlara ilişkin farklılıklar verilmiştir. Buna göre tek dil TGG gösteren çocuklar ile iki dil TGG çocuklar arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur [U=33.50, p<.05]. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde farkın tek dilli TGG grup lehine olduğu görülmektedir (Tek Dilli TGG=20.77, İki Dilli TGG=10.23). Tek dilli TGG bireylerin iki dilli TGG bireylerden daha iyi dinleyiciler olduğu görülmektedir. Tek dilli TGG çocuklar ile tek dilli OSB olan çocuklar arasında yapılan karşılaştırmaya göre iki grup arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir [U=9.00, p<.05]. İlgili tablodan iki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde farkın tek dilli TGG grubun lehine olduğu görülmektedir (Tek Dilli TGG=22.40, Tek Dilli OSB=8.60). Elde edilen bulgulara göre tek dilli TGG bireylerin tek dilli OSB olan bireylerden de iyi dinleyiciler olduğu görülmüştür. Tablo 8’de verilen ikili karşılaştırma sonucuna göre tek dil TGG grup ve iki dil OSB olan grup

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [U=20.50, p<.05]. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde farkın tek dilli TGG lehinde olduğu bulunmuştur (Tek Dilli TGG=21.63, İki Dilli OSB=9.37). Grupların puan ortalamalarından da görüleceği üzere tek dilli TGG bireyler iki dilli OSB olan bireylerden daha iyi dinleyiciler olduğu bulunmuştur. İlgili tabloda iki dil TGG grup ile tek dil OSB olan gruplar karşılaştırıldığında iki grup arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur [U=43.00, p<.05]. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında ise farkın iki dil TGG grup lehine olduğu görülmektedir (İki Dilli TGG=20.13, Tek Dilli OSB=10.87). Tablodan da görüleceği gibi iki dilli TGG bireyler tek dilli OSB olan bireylerden daha iyi dinleyiciler olduğu bulunmuştur. İki dilli TGG ve OSB olan gruplar arasındaki ilişki incelendiğinde iki grup arasında manidar bir fark olmadığı görülmüştür [U=74.50, p>.05]. Grupların sıra ortalamaları birbirlerinden farklı olduğu bulunsa da oluşan farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir (İki Dilli TGG=270.50, İki Dilli OSB=174.50). Yapılan iki karşılaştırma sonucuna göre ilgili tablodan OSB olan tek dilli ve iki dilli gruplar incelendiğinde gruplar arasında manidar bir farkın olmadığı bulunmuştur [U=87.50, p>.05]. Grupların sıra ortalamaları birbirlerinden farklı bulunsa bile oluşan fark hiçbir grup için anlamlı olmadığı görülmüştür (Tek Dilli OSB=13.87, İki Dilli OSB=11.17).

Tablo 8 sonuçlarına göre tek dilli TGG çocukların dinleme becerileri boyutunda tüm gruplardan farklılaştığı görülmektedir. İki dilli TGG grubun ise dinleme becerisi boyutunda tek dilli OSB olan gruptan farklılaştığı bulunmuştur. Ancak iki dilli TGG çocukların dinleme becerisinin iki dilli OSB olan çocukların dinleme becerisinden farklılaşmadığı bulunmuştur. İlgili tablonun sonuçlarına göre iki dilli OSB olan grup ile tek dilli OSB olan grubun dinleme becerisi değişkenindeki puanları birbirlerinden farklılaşmamaktadır. Dinleme becerisi, çocuğun alıcı dil becerilerini ifade etmektedir. Dinleme becerisi iyi olan kişiler iyi dinleyiciler olarak tanımlanırken dinleme becerisi zayıf olan kişiler zayıf dinleyiciler olarak ifade edilmektedir. İyi bir dinleyici karşısında konuşan kişilerin kullandıkları sözcüklerin anlamlarını bilir, konuşulanları anlar (Güven ve Topbaş, 2013). Dinleme becerileri boyutunda gruplar arasındaki farklılıklar incelendiğinde iki dilli TGG çocukların en iyi dinleyiciler oldukları görülmektedir. Dinleme becerilerinin daha iyi olmasının Güven ve Topbaş (2013) tarafından belirtildiği gibi daha geniş bir sözcük dağarcığından kaynaklandığı düşünülebilir. İki dilli TGG çocukların, tek dilli OSB olan çocuklara göre daha iyi dinleyiciler oldukları görülmektedir. OSB olan çocukların hem sözcük dağarcıklarının zayıf olması hem de

konuşmayı aynı konuda devam ettirmedeki güçlükleri ve çalışma belleğine ilişkin sınırlılıkları onların daha zayıf dinleyiciler olmasının nedeni olabileceği düşünülmüştür (De Houwer, 2014). İki dilli OSB olan çocuklar ile tek dilli OSB olan çocuklar arasında dinleme boyutunda herhangi bir farklılık bulunamamıştır. İki dilliliğin OSB olan çocukların dinleme becerileri açısından olumsuz bir etki oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Gruplar Arası Farkı Gösteren Mann-Whitney U Testi Organize Etme Değişkeni İkili Karşılaştırma Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Organize Etme	Tek Dilli TGG	15	19.67	295.00	50.00	-2.60	.01
	İki Dilli TGG	15	11.33	170.00			
	Tek Dilli TGG	15	22.73	341.00	4.00	-4.52	.00
	Tek Dilli OSB	15	8.27	124.00			
	Tek Dilli TGG	15	22.83	324.50	2.50	-4.57	.00
	İki Dilli OSB	15	8.17	122.50			
	İki Dilli TGG	15	22.13	332.00	13.00	-4.15	.00
	Tek Dilli OSB	15	8.87	133.00			
	İki Dilli TGG	15	22.13	332.00	13.00	-4.14	.00
	İki Dilli OSB	15	8.87	133.00			
	Tek Dilli OSB	15	14.83	222.50	102.50	-.42	.66
	İki Dilli OSB	15	16.17	242.50			

p<.05

Organize etme becerisi TODİL testinde kişiye gelen uyarıların önceki bilgileri ile ilişkilendirilerek cevap verme becerilerini ifade eder. Gelen sözcükleri resimleri hızlı bir şekilde zihin haritalarındaki bilgilerle ilişkilendirilerek cevap verebilen çocuklar genellikle organize etme becerilerinde iyi puan alırlar (Güven ve Topbaş, 2013). Organize etme becerisi değişkeni için araştırma grupları arasında manidar bir fark olup olmadığını test etmek amacı ile ikili gruplar halinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 9’da organize etme değişkenine göre TODİL testinden alınan puanlara ilişkin farklılıklar verilmiştir. Tablo 9’a göre tek dilli ve iki dilli OSB olan gruplar [U=102.50, p>.05] dışında tüm gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Tek dilli ve iki dilli OSB olan grupların sıra ortalamaları birbirlerinden farklılık gösterse de oluşan farklılığın anlamlı olmadığı bulunmuştur (Tek Dilli OSB=14.83, İki Dilli OSB=16.17). Petersen ve arkadaşlarının (2012) OSB olan çocuklarla yaptığı çalışmada 14 iki dilli İngilizce-Çince

14 tek dilli İngilizce konuşan okul öncesi çocukların sözcükleri anlama, sözcük üretme ve gene dil becerileri karşılaştırdıkları çalışmalarında bulgularımızı destekler verilere ulaşılmıştır. Çocukların İngilizce puanları Çince puanlarından daha yüksek olmasına rağmen, iki dil arasında çocukların dil becerilerinde hiçbir fark bulunamamıştır.

Yapılan analizler sonucu ilgili tablodan tek dilli TGG grup ile iki dilli TGG grup arasında manidar bir farkın olduğu bulunmuştur [$U=50.00$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde farkın tek dilli TGG grubun lehine olduğu bulunmuştur (Tek Dilli TGG=19.67, İki Dilli TGG=11.33). Tablo 9’da tek dilli TGG grup ile tek dilli OSB olan grupların karşılaştırmasına bakıldığında gruplar arası farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur [$U=4.00$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamalarına göre farklılığın TGG katılımcılar lehinde olduğu bulunmuştur (Tek Dilli TGG=22.73, Tek Dilli OSB=8.27). Tablodan çıkan sonuca göre bireylerin OSB’li olması organize etme becerisi açısından dezavantajlı konuma getirmektedir. Organize etme becerisi çocukların konuşulan dili zihin şemaları ile birleştirerek sözcükler anlama ve sözcüğü cümle içerisinde anlamına uygun bir şekilde kullanma becerilerini ifade eder (Güven ve Topbaş, 2013). Bu ifadeye göre organize etme becerilerinde yüksek puan alan çocuklar akranlarına göre kurdukları cümleler daha anlamlı ve daha doğru ifadeleri içermektedir. Gruplar arası yapılan ikili karşılaştırma sonucuna göre, ilgili tabloda tek dil TGG grup ile iki dil OSB olan grup arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$U=2.50$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında ise oluşan farkın tek dilli TGG grubun lehine olduğu görülmektedir (Tek Dilli TGG=22.83, İki Dilli OSB=8.17). Araştırma bulgularına göre çocukların hem iki dilli olması hem de OSB olması durumu tek dilli TGG gruba karşı oldukça dezavantajlı konuma getirdiği bulunmuştur. İki dilli TGG grup ile tek dilli OSB olan gruplar karşılaştırıldığında iki grup arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur [$U=13.00$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamalarına göre oluşan farkın iki dilli TGG grup lehine olduğu bulunmuştur (İki Dilli TGG=22.13 Tek Dilli OSB=8.87). Bu sonuca göre bireylerin OSB olması organize etme becerilerinde iki dilli TGG çocuklara göre dezavantajlı olmalarına neden olduğu bulunmuştur. Yapılan karşılaştırmaya göre ilgili tablodan iki dilli TGG grup ile OSB olan grup arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$U=13.00$, $p<.05$]. İki grubun sıra ortalamaları karşılaştırıldığında oluşan farklılığın TGG grup lehine olduğu bulunmuştur (İki Dilli TGG=22.13 İki Dilli OSB=8.87). İki dilli TGG grubun iki dilli OSB olan gruba göre daha iyi düzeyde organize etme becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Tablo 9’a göre tek dilli ve iki dilli OSB olan

gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$U=102.50$, $p>.05$]. Grupların sıra ortalamaları birbirlerinden farklılık gösterse bile oluşan farklılığın anlamlı olmadığı bulunmuştur (Tek Dil OSB=14.83, İki Dil OSB=16.17). Tablo 9 organize etme becerileri boyutunda incelendiğinde tek dilli TGG grubun araştırmaya alınan tüm gruplardan farklılaştığı ve farklılaşmanın tek dilli TGG grup lehine olduğu bulunmuştur. İki dilli TGG çocuklar tek dilli ve iki dilli OSB çocuklardan farklılaştığı bulunmuştur. Oluşan farklılaşmaya göre iki dilli TGG çocukların hem iki dilli OSB olan çocuklardan hem de tek dilli OSB olan çocuklardan daha iyi organize etme becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Tek dilli OSB olan grup ile iki dilli OSB olan grupların organize etme becerileri boyutunda aralarında istatistiksel bir farkın oluşmadığı bulunmuştur.

Organize etme becerisi gelen konuşmayı bilişsel bellek süzgecinden geçirerek, daha önce edindiği bilgiler ile eşleme ve anlamlandırma becerisini ifade eder. Organize etme becerileri iyi olan çocuklar sözcükler, resimler ve cümleler arasındaki ilişkileri iyi anlarlar. Organize etme becerisinde zayıf kalan çocuklar akranlarına göre sözcükleri anlamlandırma ve öğrendiği bilgilerle ilişkilendirmede güçlük yaşarlar (Güven ve Topbaş, 2013). Çalışmanın bulgularına göre tek dilli TGG çocukların iki dilli TGG çocuklardan, tek dilli OSB olan çocuklardan ve iki dilli OSB olan çocuklardan daha iyi organize etme becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. Alanyazında TGG çocuklarda iki dilliğin dil becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde genellikle tek dilli bireyler iki dilli bireylerden daha geniş bir sözcük dağarcığına sahip oldukları, konuşmayı organize etme becerilerinde iki dillilerin daha düşük performans sergiledikleri söylenmektedir (Bialystok, 2009). Tek dilli bireylerin tüm gruplardan iyi performans sergilemesi sahip oldukları sözcük dağarcığının diğer gruplardan daha geniş olduğunu göstermektedir. İki dilli TGG çocuklar ile tek dilli OSB olan çocuklar arasında oluşan farklılık çocukların OSB tanısı almış olmaları ile açıklanabilir. Tek dilli OSB olan çocuklar ile iki dilli OSB olan çocuklar arasında organize etme becerilerinin farklı olmadığı sonucu bulunmuştur. Organize etme becerileri arasında bulunan farklılaşmanın tek ve ya iki dilli olmakla bir ilgisi yokken farklılığın sebebi OSB tanısı almış olmakla ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazında yapılan bir çalışma OSB olan tek ve iki dilli çocuklardan aldığımız bulgular ile örtüşmektedir. İngilizce (40), İngilizce-İspanyolca (40) konuşan OSB olan küçük çocuklarla yapılan bir çalışmada çocukların alıcı dil ve ifade edici dil

becerileri arasında bir fark görülmediği ve iki dilliliğin OSB olan çocukların dil becerilerini olumsuz etkilemediği ifade edilmektedir (McDermott ve ark., 2012).

Tablo 10. Gruplar Arası Farkı Gösteren Mann-Whitney U Testi Konuşma Değişkeni İkili Karşılaştırma Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Konuşma	Tek Dilli TGG	15	18.57	287.50	66.50	-1.92	.06
	İki Dilli TGG	15	12.43	186.50			
	Tek Dilli TGG	15	22.73	341.00	4.00	-5.52	.00
	Tek Dilli OSB	15	8.27	124.00			
	Tek Dilli TGG	15	22.87	343.00	2.00	-4.60	.00
	İki Dilli OSB	15	8.13	122.00			
	İki Dilli TGG	15	22.23	333.50	11.50	-4.20	.00
	Tek Dilli OSB	15	8.77	131.50			
	İki Dilli TGG	15	22.60	339.00	6.00	-4.43	.00
	İki Dilli OSB	15	8.40	126.00			
	Tek Dilli OSB	15	15.63	234.50	110.50	-.08	.93
	İki Dilli OSB	15	15.37	230.00			

p<.05

Konuşma becerisi TODİL testinde genellikle çocuğun kendini sözlü olarak anlatma becerisini ifade eder. İyi konuşmacı olarak tanımlanan grubun genellikle zengin bir sözcük dağarcığı mevcutken daha kötü konuşmacıların sözcük dağarcıklarının daha zayıf olduğu görülmektedir (Güven ve Topbaş, 2013). Konuşma becerisi değişkeni için araştırma grupları arasında manidar bir fark olup olmadığını test etmek amacı ile Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 10’da konuşma değişkenine göre TODİL testinden alınan puanlara ilişkin farklılıklar verilmiştir. Buna göre tek dil TGG gösteren çocuklar ile iki dil TGG çocuklar arasında manidar bir fark olmadığı bulunmuştur [U=66.50, p>.05]. Araştırma bulgularına göre bireyin iki dilli olması ya da tek dilli olmasının konuşma becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ancak grupların sıra ortalamaları birbirlerinden farklı olduğu bulunmuştur (Tek Dilli TGG=18.57, İki Dilli TGG=12.43). Tek dilli TGG çocuklar ile tek dilli OSB olan çocuklar arasında yapılan ikili karşılaştırmaya göre iki grup arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir [U=4.00, p<.05]. İki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde farkın tek dilli TGG grubun lehine olduğu görülmektedir (Tek Dilli TGG=22.73, Tek Dilli OSB=8.27). Araştırma bulgularına göre TGG tek dilli çocuklar, tek dilli OSB olan

çocuklara göre daha iyi düzeyde konuşma becerisine sahip oldukları bulunmuştur. İlgili tablodan tek dilli TGG grup ve iki dilli OSB olan grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$U=2.00$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde oluşan farkın tek dilli TGG grubun lehine olduğu bulunmuştur (Tek Dilli TGG=22.87, İki Dilli OSB=8.13). Araştırmada elde edilen bulgulara göre tek dilli TGG bireyler konuşma becerileri açısından iki dilli OSB olan bireylerden daha avantajlı bir durumda oldukları bulunmuştur. Tablo 10'da iki dilli TGG grup ile tek dilli OSB olan gruplar karşılaştırıldığında iki grup arasında manidar bir farkın olduğu bulunmuştur [$U=11.50$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında ise farkın iki dilli TGG grup lehine olduğu görülmektedir (İki Dilli TGG=22.23, Tek Dilli OSB=8.77). Ortaya çıkan bulgulardan da görüleceği üzere iki dilli TGG bireyler tek dilli OSB olan bireylerden daha iyi düzeyde konuşma becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Tablodan iki dilli TGG grup ile OSB olan grup arasında yapılan ikili karşılaştırmaya göre iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$U=6.00$, $p<.05$]. İki grubun sıra ortalamaları karşılaştırıldığında oluşan farklılığın iki dilli TGG grup lehine olduğu bulunmuştur (İki Dilli TGG=22.60 İki Dilli OSB=8.40). İki dilli TGG bireyler iki dilli OSB olan bireylerden daha iyi konuşmacı oldukları bulunmuştur. Tablo 10'a göre tek dilli ve iki dilli OSB olan gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$U=110.50$, $p>.05$]. İki grubun sıra ortalamaları birbirine yakın çıkmıştır (Tek Dilli OSB=15.63, İki Dilli OSB=15.37). Ancak oluşan farkın anlamlı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Gruplar arasındaki farklılıklar konuşma becerileri boyutunda incelendiğinde tek dilli TGG grup ile iki dilli TGG grup arasında bir farklılığın olmadığı ancak tek dilli TGG çocuklar OSB olan tek ve iki dilli gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde iki dilli TGG çocuklar ile OSB olan tek ve iki dilli çocuklar arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 10'da iki dilli ve tek dilli OSB olan gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Alanyazında araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmalar mevcuttur. Gonzalez Barrero ve Nadig'in beraber yürüttükleri bir çalışmada OSB olan tek ve iki dilli çocukların sözcük dağarcığı ve morfoloji testlerinde göstermiş oldukları performanslar karşılaştırılmıştır. Çalışma bulgularında iki dilli OSB olan çocuklar tek dilli OSB olan çocukların aynı düzeyde sözcük dağarcığına sahip oldukları ifade edilmekteyken tek dilli OSB olan çocuklar biraz daha iyi düzeyde morfoloji puanı aldıkları bulunmuştur. Ancak araştırmacılar iki dilliliğin OSB olan çocuklar açısından

olumsuz bir durum bildirmediğini vurgulamaktadırlar (Gonzalez-Barrero ve Nadig , 2019). Petersen ve arkadaşları (2012) okul öncesi çağındaki çocukların sözcükleri anlama ve sözcük üretme (konuşma) becerilerini incelemek için tek dilli (Çince) ve iki dilli (İngilizce-Çince) konuşan toplam 28 çocuğun dil performansını alarak iki grup arasında karşılaştırma yapmıştır. Araştırmacıların ulaştığı bulgularına göre çocukların sözcükleri anlama ve üretilen sözcükler bakımından gruplar arası bir farklılık bulunamamıştır.

Konuşma becerisi, çocuğun ifade edici dil becerilerini tanımlamaktadır. Konuşma becerilerinde yüksek puan alan çocuklar iyi konuşmacılar olarak tanımlanırken düşük puan alan çocuklar zayıf konuşmacılar olarak tanımlanmaktadır. İyi konuşmacılar genellikle zengin bir sözcük dağarcığına ve yeterli düzeyde dilbilgisine hakimken zayıf konuşmacıların bu alanlarda eksiklikleri görülmektedir (Güven ve Topbaş, 2013). Araştırma bulgularında tek dilli TGG çocuklar iki dilli TGG çocuklar arasında bir farklılık bulunamadı. Ancak TGG çocuklar ve OSB olan çocuklar arasında konuşma becerileri boyutunda TGG çocuklar lehine farklılıklar bulundu. Başka bir deyişle TGG çocuklar OSB olan çocuklara göre daha iyi konuşmacılar olduğu sunucuna ulaşıldı. Burada gruplar arasında oluşan farklılığın OSB tanısı almış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma bulgularında OSB olan tek dilli ve iki dilli çocuklar arasında konuşma becerileri boyutunda bir farklılık ile karşılaşılmadı. Konuşma becerisi boyutunda OSB olan grup için iki dilli olmanın ya da tek dilli olmanın bir farklılık yaratmadığı ancak OSB tanısı almış bireylerin daha düşük düzeyde konuşma becerisine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Gruplar Arası Farkı Gösteren Mann-Whitney U Testi Dilbilgisi Değişkeni İkili Karşılaştırma Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Dilbilgisi	Tek Dilli TGG	15	20.73	311.00	34.00	-3.26	.00
	İki Dilli TGG	15	10.27	154.00			
	Tek Dilli TGG	15	22.87	343.00	2.00	-4.59	.00
	Tek Dilli OSB	15	8.13	122.00			
	Tek Dilli TGG	15	22.77	341.50	3.50	-4.53	.00
	İki Dilli OSB	15	8.23	123.50			
	İki Dilli TGG	15	22.63	339.50	5.50	-4.45	.00
	Tek Dilli OSB	15	8.37	125.50			
	İki Dilli TGG	15	22.10	331.50	13.50	-4.12	.00
	İki Dilli OSB	15	8.90	133.50			
	Tek Dilli OSB	15	15,23	228.50	108.50	-.17	.88
	İki Dilli OSB	15	15.77	236.50			

p<.05

Dilbilgisi becerisi TODİL testinde çocuğun konuştuğu dilin yapısına hâkim olma düzeyini tanımlamaktadır. Dilbilgisi testinden yüksek puan alan çocuklar konuştukları dilde uygun cümleler üretir, konuşulan dili iyi anlar ve dilin iyelik ekleri çoğul ekleri gibi biçimsel özelliklerini de bilir ve uygun bir şekilde kullanırlar (Güven ve Topbaş, 2013). Dilbilgisi becerisi değişkeni için araştırma grupları arasında manidar bir fark olup olmadığını test etmek amacı ile Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 11’de dilbilgisi değişkenine göre TODİL testinden alınan puanlara ilişkin farklılıklar verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre tek dilli TGG gösteren grup ile iki dilli TGG grup arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur [U=34.00, p<.05]. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde ise farklılığın tek dilli TGG grup lehine olduğu bulunmuştur (Tek Dilli TGG=20.73, İki Dilli TGG=10.27). İlgili tablodan çıkan sonuca göre tek dilli TGG bireyler iki dilli TGG bireylerden daha iyi düzeyde dilbilgisi becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Tek dilli TGG çocuklar ile tek dilli OSB olan çocuklar arasında yapılan ikili karşılaştırmaya göre iki grup arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur [U=2.00, p<.05]. İki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde farkın tek dilli TGG grubun lehine olduğu görülmektedir (Tek Dilli TGG=22.87, Tek Dilli OSB=8.13). Tek dilli TGG grupta bulunan bireyler tek dil OSB olan grupta bulunan bireylere göre daha yüksek düzeyde dilbilgisi becerilerine sahip olduğu bulunmuş OSB’li olma çocuklara akranları

karşısında dezavantaj oluşturmuştur. İlgili tablodan tek dilli TGG grup ve iki dilli OSB olan grup arasında istatikselsel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$U=3.50$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde farkın tek dilli TGG grubun lehine olduğu bulunmuştur (Tek Dilli TGG=22.77, İki Dilli OSB=8.23). Tek dilli TGG grubun iki dilli OSB olan bireylerden daha yüksek düzeyde dilbilgisi becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Tablo 11’de iki dilli TGG grup ile tek dilli OSB olan gruplar karşılaştırıldığında iki grup arasında manidar bir farkın olduğu bulunmuştur [$U=5.50$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında ise farkın iki dilli TGG grup lehine olduğu görülmektedir (İki Dilli TGG=22.63, Tek Dilli OSB=8.37). Yapılan karşılaştırma sonucuna göre iki dilli TGG bireylerin tek dili OSB olan bireylerden daha yüksek düzeyde dilbilgisi becerisi sahip oldukları bulunmuştur. Yapılan ikili karşılaştırma sonuçlarına göre iki dilli TGG grup ile iki dilli OSB olan grup arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$U=13.50$, $p<.05$]. İki grubun sıra ortalamaları karşılaştırıldığında oluşan farklılığın iki dilli TGG grup lehine olduğu bulunmuştur (İki Dilli TGG=22.10 İki Dilli OSB=8.90). Yapılan karşılaştırmaya göre OSB olan bireyler TGG bireylerden daha düşük düzeyde dilbilgisi becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Tablo 11’e göre tek dilli ve iki dilli OSB olan gruplar arasında ise istatikselsel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$U=108.50$, $p>.05$]. Grupların sıra ortalamaları farklı bulunmuş olsa da farklılığın anlamlı olmadığı bulunmuştur (Tek Dilli OSB=15.23, İki Dilli OSB=15.77).

Tablo 11 dilbilgisi boyutunda incelendiğinde tek dilli TGG grubun tüm gruplardan farklılaştığı bulunmuştur. Tüm gruplar arasında en iyi dilbilgisi becerilerine sahip olan grubun tek dilli TGG grup olduğu görülmektedir. İki dilli TGG grubun da aynı şekilde tek dilli ve iki dilli OSB olan çocuklardan daha iyi düzeyde dilbilgisi becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Ancak iki dilli ve tek dilli OSB olan gruplar arasında dilbilgisi becerileri açısından farklılık bulunmamıştır. Al-khresheh, (2020) iki dilli ortamlarda büyüyen OSB olan çocuklar ile tek dilli ortamlarda büyüyen OSB’li çocukların büyüdüğü ortamların dil gelişimlerine etkisini daha evrensel bir örneklem grubuyla ortaya koyabilmek için 49 ülkeden seçilen 5-8 yaş aralığında olan 108 tek dilli ve 93 iki dilli OSB olan çocuklar ile bir çalışma yapmıştır. Çalışmada iki dilli ve tek dilli OSB olan çocukların dinleme becerisi, sözcük dağarcığı, cümle oluşturma, dilin gramer yapısı (dilbilgisi), soru cümleleri (nasıl, nerede, ne zaman vb.) ve genel dil becerilerini içeren bir dizi dil performansları alındı, iki grubun verileri karşılaştırıldı. Çalışmada hem iki dilli ortamlarda büyüyen OSB’li çocuklar hem de tek dilli ortamlarda büyüyen OSB’li

çocukların tüm alt testlerde aynı düzeyde ve benzer şekilde zorlandıkları bulunmuştur. Başka bir deyişle dinleme becerisi, sözcük dağarcığı, cümle oluşturma, dilbilgisi ve soru cümleleri alt testlerinde verilen görevleri yerine getirirken iki grubun benzer şekilde hatalar yaptığı, benzer görevlerde aynı düzeyde zorlandıkları bulunmuştur. Birçok ülkeden toplanan bu verilerin verdiği sonuçlar iki dilli ortamların OSB olan çocukların dil becerilerini olumsuz etkilemediğini göstermektedir. Çalışma bulgularımızda benzer şekilde iki dilli ve tek dilli OSB olan çocukların dil becerilerinde bir farklılaşmanın olmadığını göstermekte ve OSB olan çocukların TGG tek dilli ve iki dilli çocuklardan daha düşük düzeyde dil becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar araştırma bulgularımızı desteklemektedir. İki dilli (İngilizce-İspanyolca) ve tek dilli (İngilizce) konuşan 4-6 yaş TGG çocukların dilbilgisi becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada tek dilli çocukların iki dilli çocuklardan daha iyi düzeyde dilbilgisine hâkim oldukları cümle içerisinde ekleri, fiilleri daha doğru kullandıkları bulunmuştur (Gutierrez-Clellen ve ark., 2008). Aydın (2020) ise yaptığı çalışmada İngilizce-Türkçe iki dilli, sadece Türkçe konuşan tek dilli çocukların okuduğunu anlama becerileri ve sözdizimi becerilerini incelemiştir. Araştırma bulgularında tek dilli çocukların okuduğunu anlama becerilerinde iki dilli çocuklardan daha iyi performans sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca iki dilli çocukların sözdizimi becerinde tek dilli çocuklara göre daha çok zorluk yaşadıkları bulunmuştur. Gözükcük'ün (2015) öğretmen görüşlerine dayandırdığı doktora çalışmasında anadili Türkçe olmayan birinci sınıf çocukların ilk okuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında sesi hissetme ve tanıma, seslerden hece, hecelerden kelime, kelimelerden cümle, cümlelerden metin oluşturma becerilerinde daha çok zorlandıkları belirlenmiştir. Anadili Kürtçe olan iki dilli beşinci sınıf öğrencileri ile anadili Türkçe olan tek dilli beşinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin karşılaştırıldığı başka bir çalışmada anadili Kürtçe olan iki dilli çocukların daha düşük düzeyde performans sergiledikleri, anadili Türkçe olan tek dilli çocukların daha iyi düzeyde yazma performansı sergiledikleri bulunmuştur (Özdemir, 2016). Çalışma bulgularımız alanda yapılan benzer çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir.

Dilbilgisi becerisi, yaşına göre ve dilbilgisi kurallarına göre dili kullanma becerisini ifade eder. Yani çocuğun söylenen cümleleri anlaması, cümleleri tekrar etmesi ve yeni biçimbirimler kullanarak cümle üretme becerisini tanımlar. Dilbilgisi becerisi zayıf olan çocuklar kısa, tutarsız ve kesik cümleler kurarken dilbilgisi becerisi iyi olan çocuklar daha uzun, tutarlı ve kurallı cümle yapıları kullanırlar (Güven ve Topbaş, 2013). Araştırma bulgularına göre tek dilli TGG çocuklar iki dilli TGG çocuklardan ile tek ve

iki dilli OSB olan çocuklardan daha iyi düzeyde dilbilgisi becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. İki dilli TGG çocuklar tek dilli TGG çocuklardan daha zayıf düzeyde dilbilgisi becerileri sergilerken iki dilli ve tek dilli OSB olan çocuklardan daha iyi düzeyde dilbisi becerileri sergiledikleri görülmüştür. Yine iki dilli ve tek dilli OSB olan çocuklar arasında dilbilgisi becerileri bakımından bir farklılık bulunamadı.

Tablo 12. Gruplar Arası Farkı Gösteren Mann-Whitney U Testi Anlam Bilgisi Değişkeni İkili Karşılaştırma Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Anlam Bilgisi	Tek Dilli TGG	15	19.77	296.50	48.50	-2.66	.01
	İki Dilli TGG	15	11.23	168.50			
	Tek Dilli TGG	15	22.67	340.00	5.00	-4.47	.00
	Tek Dilli OSB	15	8.33	125.00			
	Tek Dilli TGG	15	22.43	336.50	8.50	-4.32	.00
	İki Dilli OSB	15	8.57	128.50			
	İki Dilli TGG	15	21.73	326.00	19.00	-3.89	.00
	Tek Dilli OSB	15	9.27	139.00			
	İki Dilli TGG	15	21.40	321.00	24.00	-3.68	.00
	İki Dilli OSB	15	9.60	144.00			
	Tek Dilli OSB	15	15.17	227.50	107.50	-.21	.84
	İki Dilli OSB	15	15.83	237.50			

p<.05

Anlam bilgisi becerisi değişkeni için araştırma grupları arasında manidar bir fark olup olmadığını test etmek amacı ile Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 12’de anlam bilgisi değişkenine göre TODİL testinden alınan puanlara ilişkin farklılıklar verilmiştir. Buna göre tek dilli TGG gösteren grup ile iki dilli TGG grup arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur [U=48.50, p<.05]. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde ise farklılığın tek dilli TGG grup lehine olduğu bulunmuştur (Tek Dilli TGG=19.77, İki Dilli TGG=11.23). Tek dilli TGG bireyler iki dilli TGG bireylerden daha yüksek düzeyde anlam bilgisi becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Tek dilli TGG çocuklar ile tek dilli OSB olan çocuklar arasında yapılan ikili karşılaştırmaya göre iki grup arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur [U=5.00, p<.05]. İki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde farkın tek dilli TGG grubun lehine olduğu görülmektedir (Tek Dilli TGG=22.67, Tek Dilli OSB=8.33). Araştırma bulgularına göre OSB olan bireyler anlam bilgisi değişkeni

becerilerinde tek dilli TGG bireylerden dezavantajlı konumda oldukları bulunmuştur. İlgili tablodan tek dilli TGG grup ve iki dilli OSB olan grup arasında istatikselsel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [U=8.50, p<.05]. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde farkın tek dilli TGG grubun lehine olduğu bulunmuştur (Tek Dilli TGG=22.43, İki Dilli OSB=8.57). Çıkan bulgulara göre tek dilli TGG bireyler iki dilli OSB olan bireylere göre daha yüksek düzeyde anlam bilgisi becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. Tablo 12’de iki dilli TGG grup ile tek dilli OSB olan gruplar karşılaştırıldığında iki grup arasında manidar bir farkın olduğu bulunmuştur [U=19.00, p<.05]. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında ise farkın iki dilli TGG grup lehine olduğu görülmektedir (İki Dilli TGG=21.73, Tek Dilli OSB=9.27). OSB olan bireyler TGG bireylere göre anlam bilgisi becerilerinde daha dezavantajlı oldukları TGG bireylerin daha yüksek düzeyde anlam bilgisi becerisine sahip oldukları bulunmuştur. İlgili tablodan iki dilli TGG grup ile iki dilli OSB olan grup arasında yapılan ikili karşılaştırma sonucunda anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [U=24.00, p<.05]. İki grubun sıra ortalamaları karşılaştırıldığında oluşan farklılığın iki dilli TGG grup lehine olduğu bulunmuştur (İki Dilli TGG=21.40, İki Dilli OSB=9.60). Anlam bilgisi becerileri bakımından iki dilli TGG bireylerin iki dilli OSB olan bireylerden daha iyi oldukları bulunmuştur. Tablo 12’ye göre tek dilli OSB ve iki dilli OSB olan gruplar arasında yapılan karşılaştırmaya göre istatikselsel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [U=107.50, p>.05]. Ancak grupların sıra ortalamaları birbirlerinden farklı olduğu bulunmuştur (Tek Dilli OSB=15.17, İki Dilli OSB=15.83). Tablo 12’ye göre gruplar arası farklılıklar anlam bilgisi becerileri boyutunda incelendiğinde tek dilli TGG grup araştırmaya dâhil edilen tüm gruplardan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. İki dilli TGG grubun hem tek dilli hem de iki dilli OSB olan gruptan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. İlgili tabloda tek dilli ve iki dilli OSB olan çocuklar arasında da anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Anlam bilgisi becerisi çocuğun sözcük dağarcığına dayanan bir ölçüttür. Anlam bilgisi becerisinde başarılı bir çocuk sözcükleri doğru kullanır, bir sözcüğün mecaz ve yan anlamlarının olabileceğini bilir, konuşmada duyduğu sözcüklerin hangi anlamda kullanıldığını bilir, konuşulanları doğru anlar ve konuşurken sözcük kullanımında çeşitlilik gösterir. Anlam bilgisi becerisi zayıf olan bir çocuk ise sık kullanılan kelimelerin anlamlarını bilemeyebilir ve konuşurken kendisini çok sınırlı sayıda kelimeler ile ifade etmeye çalışır. Bu da karşısındaki hem mesajını doğru anlamakta zorlanır hem de

vermek istediği mesajı sözcük dağarcığının sınırlı olması sebebi ile doğru bir şekilde aktarmakta zorluk yaşar (Güven ve Topbaş, 2013).

Araştırma bulgularına göre tek dilli TGG çocuklar iki dilli TGG çocuklardan, tek dilli OSB olan çocuklardan ve iki dilli OSB olan çocuklardan daha yüksek düzeyde anlama becerilerine sahip oldukları görölmüştür. Yani tek dilli TGG bireyler araştırmaya katılan tüm bireylerden daha iyi düzeyde konuşulanı anlama becerilerine sahiptir. Alanyazında bu bulguları destekleyen araştırmalar mevcuttur. İki dilli ve tek dilli TGG gösteren çocuklarla yapılan bir çalışmada iki gruba okuduğunu anlama testi uygulanmış ve araştırma sonucunda iki dilli çocukların okuduklarını anlamada tek dilli çocuklardan daha çok zorlandıkları bulunmuştur (Aydın, 2020). İki dilli ortamlarda eğitim veren 20 öğretmenle yapılan bir çalışmada iki dilli öğrencilerin yaşadığı sorunlar, yaşadıkları sorunların diğer dersler üzerindeki etkisi, okuduğunu anlamaya yönelik yapılan etkinlikler ve bu sorunlara yönelik çözümler önerileri araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin tamamına yakını iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde tek dilli akranlarına göre daha çok zorlandıkları, sözcük dağarcıklarının yeterince gelişmediği ve yaşanan zorlukların diğer derslerdeki akademik performansı olumsuz etkilediğini vurgulamaktadırlar. Çalışma grubunda bulunan öğretmenler çocukların okuduklarını anlama becerilerine düzenli kitap okuma alışkanlıklarının olmaması, ailelerin bu konudaki ilgisiz tutumları ve sosyoekonomik durumlarının iyi olmamasının olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Öğretmenler çocukların okuduklarını anlama becerilerinin geliştirilmesi için okuma parçasının özeti çıkarma, ana fikir çıkarma ve soru-cevap verme şeklinde stratejiler geliştirdiklerini bildirmektedirler. İki dilli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için ders kitaplarının bölge koşullarına göre sadeleştirilmesi, iki dilli çocuklarla çalışan öğretmenlere yönelik eğitimler verilmesi, aile eğitimlerinin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020). Alanyazındaki bulgulara benzer olarak bu çalışmada da tek dilli TGG çocukların daha geniş bir sözcük dağarcığına sahip olması iki dilli TGG akranlarından daha avantajlı konumda olmalarını sağladığı bulunmuştur. İki dilli TGG grubun ise hem tek dilli hemde iki dilli OSB olan bireylerden anlama becerisi düzeyinde daha iyi performans sergiledikleri görölmektedir. Oluşan farklılığın sebebi çocukların OSB tanısı almış olmaları gösterilebilir. Anlam bilgisi becerisi boyutunda tek dilli OSB olan çocuklar ile iki dilli OSB olan gruplar arasında bir farklılaşma bulunamamıştır. İki dilli ve tek dilli OSB olan çocukların temel akademik becerilerinin (sözcük okuma, temel matematik,

heceleme) karşılaştırıldığı bir çalışmada iki dilli çocukların sözcük okuma becerisinde zayıf kaldıkları ama temel matematik becerilerinde tek dilli akranlarına eşdeğer performans sergiledikleri bulunmuştur (Vanegas, 2019). İlgili araştırmada sözcük okuma becerisindeki iki grup arasındaki farklılığın altında yatan başka bilişsel, sosyal veya çevresel faktörlerin olabileceğine işaret etmektedir. Araştırma bulgularımızda anlam bilgisi becerilerinde tek ve ya iki dilli olmak bir avantaj yaratmamışken OSB tanısı almış çocukların dezavantajlı oldukları görülmektedir.

Tablo 13. Gruplar Arası Farkı Gösteren Mann-Whitney U Testi Sözlü Dil Değişkeni İkili Karşılaştırma Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Sözlü Dil	Tek Dilli TGG	15	20.67	310.00	35.00	-3.22	.00
	İki Dilli TGG	15	10.33	155.00			
	Tek Dilli TGG	15	22.77	341.50	3.50	-4.53	.00
	Tek Dilli OSB	15	8.23	123.50			
	Tek Dilli TGG	15	22.73	341.00	4.00	-4.50	.00
	İki Dilli OSB	15	8.27	124.00			
	İki Dilli TGG	15	22.47	337.00	8.00	-4.34	.00
	Tek Dilli OSB	15	8.53	128.00			
	İki Dilli TGG	15	22.17	332.50	12.50	-4.15	.00
	İki Dilli OSB	15	8.83	132.50			
	Tek Dilli OSB	15	15.00	225.00	105.00	-.31	.76
	İki Dilli OSB	15	16.00	240.00			

p<.05

Sözlü dil becerisi değişkeni için araştırma grupları arasında manidar bir fark olup olmadığını test etmek amacı ile Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 13'te sözlü dil değişkenine göre TODİL testinden alınan puanlara ilişkin farklılıklar verilmiştir. Tabloya göre tek dilli TGG gösteren grup ile iki dilli TGG grup arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur [U=35.00, p<.05]. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde ise farklılığın tek dilli TGG grup lehine olduğu bulunmuştur (Tek Dilli TGG=20.67, İki Dilli TGG=10.33). Tek dilli TGG çocuklar iki dilli TGG çocuklardan sözlü dil becerileri bakımından daha yüksek düzeyde beceriye sahip oldukları bulunmuştur. İlgili tablo sonuçlarına göre tek dilli TGG çocuklar ile tek dilli OSB olan çocuklar arasında yapılan karşılaştırmada iki grup arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur [U=3.50, p<.05]. İki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde farkın tek dilli TGG grubun lehine olduğu

görülmektedir (Tek Dilli TGG=22.77, Tek Dilli OSB=8.23). Araştırma bulgularına göre tek dilli bireylerden TGG bireyler OSB olan bireylerden daha yüksek düzeyde sözlü dil becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. İlgili tablodan tek dilli TGG grup ve iki dilli OSB olan grup arasında yapılan ikili karşılaştırmaya göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$U=4.00$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde farkın tek dilli TGG grubun lehine olduğu bulunmuştur (Tek Dilli TGG=22.73, İki Dilli OSB=8.27). Çıkan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda çocukların hem iki dilli olması hem de OSB olması TGG çocuklar karşısında sözlü dil becerileri bakımında dezavantajlı konuma getirdiği bulunmuştur. Tablo 13'te iki dilli TGG grup ile tek dilli OSB olan gruplar karşılaştırıldığında iki grup arasında manidar bir farkın olduğu bulunmuştur [$U=8.00$, $p<.05$]. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında ise farkın iki dilli TGG grup lehine olduğu görülmektedir (İki Dilli TGG=22.47, Tek Dilli OSB=8.53). Araştırma bulgularında oluşan farkın iki dilli TGG bireyler lehine olduğu bulunmuş, OSB olan bireylerin daha düşük düzeyde performans sergiledikleri görülmüştür. İlgili tablodan iki dilli TGG grup ile iki dilli OSB olan grup arasında yapılan ikili karşılaştırma sonuçlarına göre iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$U=12.50$, $p<.05$]. İki grubun sıra ortalamaları karşılaştırıldığında oluşan farklılığın iki dilli TGG grup lehine olduğu bulunmuştur (İki Dilli TGG=22.17, İki Dilli OSB=8.83). İki dilli TGG bireylerin iki dilli OSB olan bireylerden daha yüksek düzeyde beceri sergiledikleri bulunmuştur. Tablo 13'e göre tek dilli ve iki dilli OSB olan gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$U=105.00$, $p>.05$]. Ancak grupların sıra ortalamaları birbirlerinden farklı olduğu bulunmuştur (Tek Dilli OSB=15.17, İki Dilli OSB=15.83). Sıra ortalamalarındaki farklılık iki dilli OSB ve tek dilli OSB olan gruplar arasında farklılığa sebep olmadığı bulunmuştur.

Sözlü dil puanı TODİL testindeki tüm testlerden alınan puanların toplamını yani bileşke puanını vermektedir. Tablo 13'te sözlü dil becerileri incelendiğinde tek dilli TGG grubun tüm gruplardan farklılaştığı ve bu farklılaşmanın TGG çocukların lehine olduğu bulunmuştur. Gruplar içinde en iyi dil becerilerine tek dilli TGG grubun sahip olduğu, bu grubu iki dilli TGG grubun izlediği görülmektedir. TGG çocuklardan daha zayıf sözlü dil becerilerine sahip olduğu görülen tek dilli ve iki dilli OSB grupları arasında sözlü dil becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Sözlü dil becerisi araştırma kapsamında uygulanan TODİL testinde en kapsamlı ve çocuğun sözlü dil becerisine en yakın sonuçları veren geniş bir çok dil

becerisinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Sözlü dil TODİL testinde bulunan tüm alt testlerinin birleştirilmesiyle ortalama bir dil performansı vermektedir. Dinleme, organize etme, konuşma, dilbilgisi ve anlam bilgisi testlerinden alınan puanların toplamı çocuğun sözlü dil puanını vermektedir. Sözlü dil becerisi çocuğun hem anlambilgisi becerilerini hem de biçimbirim becerilerini ölçmektedir. Bu yüzden değerlendirmelerde ve çocuğun dil becerileri üzerine yapılacak yorumlamalarda sözlü dil becerisi performansının referans alınması en güvenilir ve genel sonuca ulaşılmasını sağlar. Sözlü dil becerilerinde başarılı olan çocukların dili hem akademik alanda hemde sosyal yaşamda başarı yakalaması sözlü dil becerilerinde zayıf olan çocuklara göre daha büyük bir olasılık vermektedir. Başka bir deyişle sözlü dil becerilerinde yüksek düzeyde başarı sağlayan çocuklar alıcı dil ve ifade edici becerilerinde sözlü dil becerilerinde düşük performans gösteren bireylere göre daha başarılı olurlar (Güven ve Topbaş, 2013). Araştırma bulgularına göre tek dilli TGG çocukların sözlü dil performansı iki dilli TGG çocuklardan ve OSB olan çocuklardan daha yüksek düzeydedir. Araştırmaya dahil olan çocuklar arasından en yüksek düzeyde dil becerilerine sahip olan grubun tek dilli TGG çocuklar olduğu görülmektedir. İki dilli TGG çocukların oluşturduğu grup çalışmada tek dilli TGG çocukların daha düşük düzeyde sözlü dil performansı sergilerken OSB tanısı almış tek dilli ve iki dilli çocuklardan daha yüksek düzeyde sözlü dil becerisi sergilemektedirler. Çalışmanın tüm boyutlarında olduğu gibi sözlü dil becerisi boyutunda da tek dilli OSB olan çocuklar ile iki dilli OSB olan çocuklar arasında farklılık bulunamamıştır.

İki dilli ve tek dilli TGG çocukların performansları karşılaştırıldığında tüm boyutlarda tek dilli çocukların daha iyi performans sergiledikleri görüldü. Buna göre tek dilli TGG çocukların iki dilli TGG çocuklardan daha iyi dinleme, organize etme, konuşma, dilbilgisi, anlam bilgisi ve sözlü dil becerilerine sahip olduklarını söyleyebiliriz. Alanyazında iki dilli ve tek dilli çocukların dil becerilerini karşılaştıran çalışmalar araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Düzen ve Dinçer'in (2017) anadili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi çocuklarla yaptıkları çalışmada çocukların erken okuryazarlık becerileri ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Çalışmaya göre sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öykü anlatım becerisi, görsel eşleme ve yazı yazma öncesi hazır bulunuşluk becerilerinin tümünde anadili Türkçe olan çocuklar anadili Türkçe olmayan çocuklardan daha iyi düzeyde performans sergilemişlerdir. Aydın (2020), iki dilli TGG gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve sözdizimsel anlama becerilerine baktığı çalışmasında tek dilli TGG

çocukların iki dilli TGG çocuklara göre metin okuma becerilerinde daha iyi performans gösterdiğini söylemektedir. Deuchar ve Clark (1996) erken çocukluk döneminde İngilizce ve İspanyolca beraber edinen bir çocuğun anadili olan İngilizce’de sesletim sorunu yaşamadığını ancak ikinci dil olarak edinilen İspanyolca sesletimde İngilizce’ye göre daha çok güçlük yaşadığını söylemektedir. İki dilli TGG ortamlarda çalışan öğretmenlerin öğrenciler ile yaşadıkları eğitsel ve iletişimsel zorluklarının araştırıldığı bir çalışmada, iki dilli çocuklarla iletişim sorunları yaşandığı ve iki dilli çocukların kendilerini ifade etmede güçlükler yaşadığı belirtilmektedir (Pekgenç ve Yılmaz, 2021). Öğretmenler çocukları anlamada güçlükler yaşadıklarını, iki dilli öğrencilerin de kendilerini anlamadıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlere göre yaşanan iletişim sorunları çocukların eğitsel becerilerini olumsuz etkilemekte, derslerin verimsiz olmasına neden olmakta ve çocukların başarıları düşmektedir. Araştırmacılar genellikle iki dilli çocukların dil gelişimleri arasındaki farklılıkların sebebini çocuğun ikinci dile yeterince maruz kalmaması, dil edinimin başladığı yaş, dile maruz kalma süresi gibi faktörlere dayandırmaktadır (Paradis, 2011; Tulu, 2009). Aynı zamanda iki dillilikteki dil gecikmelerinin dil bozukluklarından da kaynaklanabileceği bilinmektedir (Boerma ve Blom, 2017). Yılmaz ve Şekerci (2016) anadili ve eğitim dilinin farklı olduğu durumlarda çocuğun ikinci dili olan eğitim dilinde iletişim kurmada güçlük yaşadıklarını ve akademik başarıyı olumsuz etkilediğini vurgulamaktadırlar. Bu çalışmanın katılımcıları göz önünde bulundurulduğunda çocukların anadili ve eğitim dilinin birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, iki dilli TGG çocukların tek dilli TGG akranlarından daha düşük performans sergiledikleri düşünülmektedir. İki dilli çocukların okuma yazma becerilerinde yaşadıkları zorlukların aşılması için; çocukların sözcük dağarcıklarının zenginleştirilmesi, okula karşı olumlu tutumların gelişmesi için oyun temelli öğretim yapılması, yazma çalışmalarında model olunması ve ya fiziksel yardımda (ellerinden tutarak yazma) bulunulması, görsel okuma becerilerinde ipuçları verilerek anlatılması ve resimli kartlarla oyunlar oynatılması gibi destekler verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir (Gözüküçük, 2015). Soto ve Yu (2014), çocukların birden fazla dilde yetkin olabilmelerinin onlara dil edinimini destekleyecek fırsatlar verilmesine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. TGG iki dilli çocukların TGG tek dilli çocuklara göre dil becerilerinin geri olmasının eğitim dili olan ikinci dile yeterince maruz kalmamaları, dil ortamlarının zenginleştirilmemesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında iki dilliliğin dil gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen benzer çalışmalarda mevcuttur. Özpolat ve Sağlam (2020) iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini olumsuz etkilemediğini bildirmiştir. Lee ve Iverson (2017) benzer şekilde tek dilli ve iki dilli çocukların konuşma seslerini üretimi arasında bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Araştırma bulgularımızda iki dilli TGG gösteren bireyler genellikle tek dilli bireylere göre daha düşük düzeyde performans sergiledikleri görülmüştür. Ancak Bak, ve arkadaşlarının (2014) yaptığı çalışmaya göre iki dilliliğin yaşa bağlı olarak bilişsel gerilemeye karşı koruyucu bir etkisi olduğunu söylemektedir. Aynı çalışmada iki dilliliğin hiçbir olumsuz etkisi bulunmadığı söylendiği gibi iki dilliliğin bilişsel etkileri, okumayı, sözel akıcılığı ve genel zekayı, muhakeme ve işlem hızından daha yüksek derecede etkileyen bir avantaj olduğunu belirtmektedir. Çalışma bulgularımızda iki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre daha dar bir kelime dağarcığına sahip oldukları bulundu. Alanyazında çalışma bulgularını destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir. Oller ve Eilers, (2002) iki dillilerin genellikle her dilde tek dillilere göre daha küçük bir kelime dağarcığına sahip olduklarını çalışmalarında ortaya koymaktadırlar. Araştırmanın bu bulgusu çocukların dil gelişiminin tanımlanması için önemlidir. Çünkü sözcük dağarcığının geniş olması, çocukların hem alıcı dil becerilerini hem de ifade edici dil becerilerini etkileyen bir faktördür. Çocukların geniş sözcük dağarcığına sahip olması kendilerini sözlü ya da yazılı bir biçimde ifade etme becerilerini doğrudan etkileyen bir durumdur. Yaşları 4 ile 9 arasında olan iki dilli TGG çocuklar ile tek dilli TGG çocukların katıldığı bir çalışmada iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre daha düşük düzeyde kelime dağarcığına sahip oldukları bulunmuştur. Ancak aynı çalışmada oluşan farkın hem yaştan hem de iki dilli olmaktan kaynaklandığı belirtilmiştir. Yani çocukların yaşı ilerledikçe iki dilliler ve tek dillilerin dil becerileri arasında oluşan farklar kapanmaktadır (Mahon ve Crutchley, 2006). İlkokullara devam eden yaşları 6-9 arasında değişen ve ülkemize göç yoluyla gelen iki dilli çocuklara yönelik destekleyici dil eğitim etkinliklerinin dil becerilerine ve okuma düzeylerine etkisinin araştırıldığı bir çalışmada çocukların ilk önce dil performansları alınmıştır. Daha sonra haftada bir bireysel bir grup eğitimi olmak üzere toplamda 12 hafta süren bir Türkçe eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim sürecinin sonunda çocukların ifade edici dil testinden ve alıcı dil testinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkların son test puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunun gösterdiği gibi çocukların dile maruz kalma süreleri uzadıkça ve dil edinimi için eğitim yoğunlaştırıldıkça çocukların hem alıcı dilde hem de ifade edici dil

becerilerinin gelişmesinde önemli bir düzeyde etki etmektedir. Aynı çalışmada çocukların öykü anlatım becerilerinin ve okuma düzeylerinin de geliştiği bildirmektedir (Temel, ve ark., 2019). Alanyazında yapılan çalışmalarda iki dilli çocuklar ile tek dilli çocukların dil becerileri arasındaki farkların aldıkları eğitime ve dile maruz kalma oranlarının artmasına bağlı olarak zaman içerisinde kapanabileceğini göstermektedir. Paradis ve Jia (2016) iki dilli yetişen çocukların ikinci dildeki eksiklerini ilkokulun sonuna doğru tamamlayabileceklerini ve tek dillilerle olan farkı kapatabileceklerini vurgulamaktadır.

Bu çalışmada iki dilli ve tek dilli OSB olan çocukların yapılan analizler sonucunda dinleme, organize etme, konuşma, dilbilgisi, anlam bilgisi ve sözel dil becerilerinde bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında iki dilli OSB olan çocuklarla yapılan çalışmaların bulgularının bu bulgular ile örtüştüğü görülmektedir. McDermott ve arkadaşlarının (2012) tek dilli İngilizce ile iki dilli İngilizce-İspanyolca OSB olan küçük çocuklar arasındaki dil farklılıklarını inceledikleri çalışmada bulgularında iki dilliliğin OSB olan çocuklar için bir sınırlılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. OSB olan çocuklarda iki dilli ortamların dil gelişimine olan etkisinin incelendiği bir çalışmada OSB olan iki dilli çocukların, tek dilli OSB olan çocuklara kıyasla dil gelişimlerinde iki dillilikten kaynaklanan bir gecikmenin olmadığı bildirilmektedir (Hambly ve Fombonne, 2012). İki dilli ve tek dilli OSB olan çocukların erken dil becerilerinin karşılaştırıldığı çalışmada, çocukların erken dönem dil gelişiminin iki grup arasında farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Ohashi, ve ark., 2012). Araştırma bulguları ışığında OSB olan çocukların iki dilli ortamlarda yetişmelerinin çocuk açısından herhangi bir dezavantaj oluşturmadığı hatta iki dilli bağlamlardan koparılan çocukların sosyal ve duyuşsal becerilerinde gerilemelere neden olabileceği belirtilmektedir (Beauchamp ve MacLeod, 2017). Hastedt ve arkadaşları (2022) tek dilli ve iki dilli OSB olan çocukların dil becerilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında iki grup arasında herhangi bir fark bulunmadığını bildirmişlerdir. Okul çağındaki OSB olan tek ve iki dilli çocukların sözcük dağarcığı ve anlama becerilerinin kıyaslandığı bir çalışmada gruplar arasında bir farklılığın olmadığı, grupların aynı düzeyde performans sergiledikleri bulunmuştur (Petersen, ve ark., 2012). Yapılan çalışmanın hem çalışma grubu hem de bulguları bu çalışmaya benzerlik göstermektedir.

Alanyazında OSB olan iki dilli çocukların bazı durumlarda daha avantajlı olduğunu bildiren çalışmalar da mevcuttur. Elini ve arkadaşlarının (2020) yaptığı çalışmaya göre OSB olan iki dilli çocukların öykü anlatım becerilerinde OSB olan tek

dilli çocuklardan daha iyi performans sergiledikleri bildirilmiş ve birden fazla dil girdisinin avantaj oluşturabileceği belirtilmiştir. Yine başka bir araştırma sonucuna göre iki dilli OSB olan çocukların sosyalleşme becerilerinde tek dilli OSB olan akranlarından daha iyi performans sergiledikleri belirtilmiştir (Hastedt, ve ark., 2022). Alanyazında iki dilliliğin OSB olan çocuklar üzerinde olumsuz etki bıraktığına dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın bulgularının iki dilliliğin OSB üzerindeki etkisi bakımından bu yönde olduğu görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu çalışmada, iki dilli OSB olan okul çağındaki çocukların dil gelişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunda 15 OSB tanısı almış tek dilli çocuk, 15 OSB tanısı almış iki dilli çocuk, 15 tek dilli TGG çocuk ve 15 iki dilli TGG çocuk olmak üzere dört grup yer almaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda tek dilli ve iki dilli OSB olan çocuklarla tek dilli ve iki dilli TGG çocukların dil gelişimlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır.

1. İki dilli OSB olan çocuklarla üç kontrol grubunun (tek dilli OSB olan çocuklar, tek dilli ve iki dilli TGG çocuklar) dil becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışma sonucunda gruplar arası ilişkiler TODİL testinin tüm alt boyutlarında incelendi ve oluşan farklılıklar tespit edildi. Çalışma grubunda bulunan tek dilli TGG çocukların dinleme, organize etme, dil bilgisi, anlam bilgisi, ve sözlü dil becerileri boyutunda iki dilli TGG çocuklardan daha iyi düzeyde performans sergiledikleri görülmüştür. İki dilli TGG çocukların evinde konuşulan dil ile eğitim dillerinin farklı olması, test dilinin ana dillerinin dışında eğitim dili ile uygulanması çocukların daha düşük performans sergilemelerine sebep olduğu düşünülmektedir. Çocukların ikinci dile

yeterince maruz kalmaları durumunda gruplar arasında oluşan bu farkın kapanacağı düşünülmektedir. İki dilli ve tek dilli TGG çocuklar konuşma becerisi boyutunda aynı performansı sergiledikleri görülmüştür. Tek dilli TGG çocukların tek dilli ve iki dilli OSB olan çocuklardan dinleme, organize etme, konuşma, dilbilgisi, anlam bilgisi, ve sözlü dil becerileri boyutunda daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. Tek dilli TGG çocukların yüksek performansı diğer grupların OSB tanısı almış çocuklardan oluşması ile açıklanabilir. OSB olan çocukları TGG çocuklardan daha düşük düzeyde performans sergilemeleri beklenen bir durumdur.

İki dilli TGG çocukların tek dilli OSB olan çocuklardan dinleme, organize etme, konuşma, dilbilgisi, anlam bilgisi, ve sözlü dil becerileri boyutunda daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. Gruplar arası oluşan farklılığın OSB olma durumu ile açıklanabileceği düşünülmüştür. İki dilli TGG çocuklar iki dilli OSB olan çocuklar ile dinleme becerisinde aynı performansı sergilerken diğer tüm boyutlarda daha iyi düzeyde performans sergiledikleri görülmüştür.

Çalışmaya dahil olan tek dilli ve iki dilli OSB olan çocuklarda yapılan incelemelerde dinleme, organize etme, konuşma, dilbilgisi, anlam bilgisi, ve sözlü dil becerileri boyutlarının tamamında aynı performansı sergiledikleri görülmüştür. Buradan iki dilliliğin OSB olan çocukların dil becerilerinde bir fark yaratmadığı görülmektedir. OSB olan çocuklar genellikle erken dönemde tanılanıp eğitime başladıkları için ikinci dile yoğun bir şekilde maruz kaldıkları ve çocukların iki dili de edindikleri görülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Dünyanın değişik ülkelerinde OSB olan iki dilli çocuklarla çalışmalar yapılmakta ve iki dilliliğin OSB olan çocukların dil edinim süreçleri üzerindeki etkisi incelenmektedir. Ülkemizde iki dillilik üzerine yapılan çalışmalarda genellikle TGG çocukların ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların dil becerilerinin incelendiği ya da iki dilli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayanan çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde yapılan bazı çalışmalar ise iki dilli ailelerin iki dillilik üzerine görüşlerini ele almaktadır. Ulusal alanyazında iki dilli OSB olan çocuklarla yapılan çalışmaların olmadığı görülmektedir. Bu çalışma ülkemizde OSB tanısı almış iki dilli

çocukları daha geniş örneklem grupları ile ele alan yeni çalışmaların yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın OSB olan iki dilli çocuklar ile yapılacak olan çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici olması beklenmektedir. Aynı zamanda alanyazında yapılan çalışmaların çoğu anadilin ve ikinci dilin aynı zamanda eğitim dili olarak kullanıldığı iki dilin de toplumda değer gördüğü araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışma anadilin ve eğitim dilinin farklı olduğu bir bağlamda yapılan bir araştırma olduğu için özgün bir değere sahiptir. Araştırmacılara anadilin eğitim dili olmayan toplumlarda iki dilliliğin OSB üzerindeki etkisini daha derinlemesine ortaya koymak için farklı değişkenler ile yeniden yapılması önerilmektedir. Çalışmanın iki dilli eğitim modelleri üzerinde tereddüt yaşayan OSB olan çocukların ailelerine yol göstermesi, alanda çalışan uzmanlara da bilimsel bir dayanak olması beklenmektedir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın örneklem grubu 15 tek dilli, 15 iki dilli TGG çocuk ve 15 tek dilli, 15 iki dilli OSB olan çocuktan oluşmaktadır. Araştırmacılara örneklem grubunu genişleterek yeni çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Çalışmamızın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışma grubunda bulunan tüm çocuklar okula devam eden eğitim dilinin (Türkçe) daha yoğun kullanıldığı bir dönemdeki dil performansları alınmış analizler bunun üzerinden yürütülmüştür. Ancak çocukların okulda veya mahallede kendi aralarında konuştukları dilin oranı, sosyal medyada veya dinledikleri müziklerin hangi dillerde hangi oranda olduğu ve izledikleri TV programlarının hangi dillerde olduğu net bir şekilde hesaplanamadı. Bu durum iki dile maruz kalma oranlarının doğru bir şekilde hesaplanmasını zorlaştıran değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. İleri çalışmalarda araştırmacılar bu değişkenleri kontrol altına alıp çocukların iki dili kullanma oranlarının farklı yaklaşımlarla daha doğru hesaplanması ve yaratacağı etkinin ölçülmesine bakılabilirler. Çalışmada örneklem grubunun anadili kullanma sıklığı, erken iki dillilik ve geç iki dillilik gibi değişkenlerin doğuracağı farklılıklar ölçülenememiştir. Yapılacak çalışmalarda anadili kullanma sıklıkları ve dil edinim biçimleri gibi değişkenlerde hesaba katılarak karşılaştırmalar yapılması daha sağlıklı sonuçlar verebilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise katılımcılar arasındaki cinsiyet farklarının olması gösterilebilir. Tarama sürecinde OSB tanısı almış iki dilli ve tek dilli kız çocuklarına ulaşmakta zorlandık. OSB tanısı almış tek dilli ve iki dilli birer kız çocuğa ulaştığımız için TGG öğrencilerin kız katılımcı sayısını bu oranda tutmaya dikkat ettik. Bu sebeplerden dolayı

iki dilliliğin cinsiyetler arasında fark oluşturup oluşturmadığına bakılmadı. İleri araştırmalar için örneklem grubuna daha fazla kız çocuğu dahil edilerek cinsiyetlerden kaynaklanacak farklılıklara bakılabilir. Bu çalışmada örneklem grubu seçilirken çocukların 6-9 yaş aralığında olmasına dikkat edildi. Araştırmacılara daha küçük yaş aralıklarına inerek erken dönem dil becerilerinin karşılaştırması önerilmektedir. İki dilli TGG çocuklar ile tek dilli TGG çocuklar arasında oluşan farklılığın ilerleyen yaşlarda kapanıp kapanmadığına bakılmak için çalışma grubu oluşturulduken daha ileri yaşlardaki çocuklar dahil edilip dil becerileri arasındaki ilişkiye bakılması alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmacılara ileri araştırmalar için OSB olan tek dilli ve iki dilli çocukların erken dönem dil becerileri arasındaki ilişki incelemesi önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Golynskaia, A., Bölükbaş Kaya, F., & Hançer, F. B. (2019, 6 30). Bilingualism: Theoretical Discussions on Definition and Types. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 98-113.
- Lubetsky, M., Handen, B., & McGonigle, J. (2011). *Autism Spectrum Disorder*. New York: Oxford University Press.
- (CDC), C. f. (2023). *Centers for Disease Control and Prevention (CDC) United States Department of Health and Human Services*.
- Agvan, Ö., & Dönger, A. (2015). Bireyde İki Dillilik Olgusu. *IMCOFE'15 : International Multidisciplinary Congress of EURASIA* (s. 152-162). Young Scholars Union. doi:ISBN: 978-9944-0637-1-5
- Akmeşe, P. P. (2015). Çocuklarda Öykülemenin Gelişimi ve Dilin Değerlendirilmesinde Kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 293-305.
- Aktan, A. (2019, 11 08). İkinci Dil Ediniminin Okul Öncesi ve Okul Çağı Çocuklarında Anlatı Becerilerinin Kurgusal ve Dilbilgisel Süreçlerine Olan Etkisi. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 39(2), 369-399.
- Alak, G. (2020). Söz Öncesi Dil Gelişimi. F. Acarlar, & Ö. Diken içinde, *Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi* (s. 2-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Al-khresheh, M. H. (2020). A Comparative Study of Language Development in Monolingual and Bilingual Children with Autism Spectrum Disorders. *International Journal of English Linguistics*, 10(6), 104-117.
- Antoniou, M. (2019). The Advantages of Bilingualism Debate. *Annual Review of Linguistics*, 5, 395-415. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011718-011820>
- Arıca, E. (2003). *Otistik Çocukların Dil Kullanımındaki Farklılıklar*. [Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Ana Bilim Dalı] Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 127633)
- Aslan, S., & Acarlar, F. (2022). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sesbilgisel Özelliklerinin İncelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(9), 615-626.
- Ateşal, Z. (2017). İki Dillilik ve Çift Dillilik. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(8), 1-12.
- Aydın, B. (2020). Reading comprehension skills and syntactic comprehension skills of bilingual children: From a linguistic perspective. *Journal of Language and Literature Studies*(19), 650-660. doi:<https://doi.org/10.29000/rumelide.752729>
- Aydın, D., & Özge, Z. E. (2018). Çocuklarda Otizm Spektrum Bozukluğu Ve Erken Tanılamada Hemsirenin Rolü. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 93-101.

- Bak, T., Nissan, J., Allerhand, M., & Deary, I. (2014). Does Bilingualism Influence Cognitive Aging? *ANNALS of Neurology*, 75(6), 959-963. doi:https://doi.org/10.1002/ana.24158
- Baydık, B., & Kudret, Z. B. (2016). Başarılı ve Başarısız Dördüncü Sınıf Okuyucularının Okuduğunu Anlama ve Özetleme Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346 .
- Beauchamp, M., & MacLeod, A. (2017). Bilingualism in Children With Autism Spectrum Disorder: Making Evidence Based Recommendations. *Psychologie Canadienne*, 58(3), 250-262. doi:https://doi.org/10.1037/cap0000122
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferen. *Bilingualism: Language and Cognition International Symposium on Bilingualism Lecture*, 12(1), 3-11. doi:https://doi.org/10.1017/S1366728908003477
- Bialystok, E. (2010). Bilingualism. *Department of Behavioural Sciences York University*, 1(4), 559-572. doi: https://doi.org/10.1002/wcs.43
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229-235. doi:https://doi.org/10.1037/a0025406
- Bialystok, E., Hawrylewicz, K., & Fat-Yim, J. (2022). The Swerve: How Childhood Bilingualism Changed From Liability To Benefit. *Developmental Psychology*, 58(8), 1429–1440. doi:https://doi.org/10.1037/dev0001376
- Bican, G., & Demir, N. (2018). Danimarka'da Türkçe-Danca Konuşan Öğrencilerin Dil Baskınlığının İki Dillilik Temelinde İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 48(194), 131-155.
- Bildiren, A., Korkmaz, M., Demiral, N., & Çulha Güngör, D. (2018). TONİ-3 Sözel Olmayan Zeka Testinin 6-11 Yaş Örnekleme Norm ve Standardizasyon Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 76-83.
- Boerma, T., & Blom, E. (2017). Assessment of Bilingual Children: What if Testing Both Languages is Not Possible? *Journal of Communication Disorders*, 66, 65-76. doi:https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.001
- Brown, L., Sherbenou, R., & Johbsen, S. (1997). Test of Nonverbal Intelligence—Third Edition (TONİ-3). *Austin TX: PRO-ED*.
- Buran , A., & Yüksel Çak, B. (2012). *Türkiye'de Diller ve Etnik Gruplar*. Akçağ Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). İlişkisiz Ölçümlerde Ortalama Puanların Karşılaştırılması. Ş. Büyüköztürk içinde, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (s. 39-67). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Örnekleme Yöntemleri. Ş. Büyüköztürk, E. Kılıç Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz, & F. Demirel içinde, *Yöntemleri, Eğitimde Bilimsel Araştırma* (s. 81-103). Ankara: Pegem Akademi.

- Can, A. (2020). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canan, N. (2012). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda iki dilliliğin zihinsel kuramı gelişiminin etkisi / İki dilliliğin okul öncesi dönemdeki çocukların zihin kuramı gelişimine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi İstanbul Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.] Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 326164)
- Cüceloğlu, D. (2010). Dil Kavramlar ve Problem Çözümünde Düşünce. *İnsan ve Davranış*. içinde İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana Dili,Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.
- Çiyiltepe, M., & Türkbay, T. (2004). Konuşmanın Bileşenleri ve Konuşma Gecikmesi Olan Çocukların Değerlendirilmesi:Gözden Geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 11(2), 89-97.
- De Houwer, A. (2014). A bilingual–monolingual comparison of young children’s vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 35(6), 1189–1211. doi:10.1017/S0142716412000744
- Deuchar, M., & Clark, A. (1996). Early Bilingual Acquisition of The Voicing Contrast in English and Spanish. *Journal of Phonetics*, 24(3), 351-365. doi:https://doi.org/10.1006/jpho.1996.0019
- Digard, B., & Davis, R. (2022). *Bilingualism in Autism: Evidence and Recommendations for Education Practice*. The University Of Edinburgh. doi:https://doi.org/10.31219/osf.io/kz3c2
- Diken, İ. H., Tümlü, C., & Akdoğan, R. (2020). Mental Health of Parents As a Factor In Dealing With Autism. *The Social Science Journal*. doi:10.1080/03623319.2020.1848291
- Düzen, N., & Çağlayan Dinçer, F. (2021). Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 573-600.
- Eigsti, I.-M., Ashley, B., Jillian, M., & Kelley, E. (2011). Language Acquisition in Autism Spectrum Disorders: A Developmental Review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681–691. doi:https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.001
- Erdoğan, S., Bekir, H. Ş., & Erdoğan Aras, A. S. (2005). Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Ertek, B., & Süverdem, F. B. (2020, 12 22). İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.
- Ersin, S. (2017). *Tek Dilli Türkçe ve İki Dilli Türkçe-Kürtçe Konuşan Dil Bozukluğuna Sahip Çocukların Morfolojik ve Semantik Özelliklerin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi Eskişehir Üniversitesi Dil ve Konuşma

Terapisi Anabilim Dalı] Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 480291)

- Genç Tosun, D., & Kurt, O. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu ve Video Modelle Öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 37-49.
- Golynskaia, A., Bölükbaş Kaya, F., & Hançer, F. B. (2019). Bilingualism: Theoretical Discussions on Definition and Types. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 98-113.
- Gonzalez-Barrero, A. M., & Nadig, A. (2018). Bilingual Children with Autism Spectrum Disorders: The Impact of Amount of Language Exposure on Vocabulary and Morphological Skills at School Age. *Autism Research*, 11(12), 1667–1678. doi: <https://doi.org/10.1002/aur.2023>
- Gonzalez-Barrero, A., & Nadig, A. (2019). Brief Report: Vocabulary and Grammatical Skills of Bilingual Children with Autism Spectrum Disorders at School Age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 3888–3897. doi:<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04073-2>
- Gökdağ, H., & Sarı, H. (2021). Language Acquisition Processes of Children with Language and Communication Insufficiency. *Pesa International Journal Of Social Studies*, 7(2), 105-115.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 406997)
- Grosjean, F. (1992). Another View of Bilingualism. *Advances in Psychology*, 83, 51-62. doi:[https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61487-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61487-9)
- Gutierrez-Clellen, V., Simon-Cereijido, G., & Wagner, C. (2008). Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 3-19. doi:<https://doi.org/10.1017/S0142716408080016>
- Gülay, A. (2017). *Özel Eğitim Öğretlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Desteklemek Amacıyla Kullandıkları Yöntemler*. [Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No:481751)
- Güven, A. (2021). *Bebeklerin İki Dil Edimine İlişkin Ebeveynlerin Deneyim ve Görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi Osmangazi Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 684717).
- Güven, S., & Topbaş, S. (2013). TODİL Geçerlilik Güvenirlik Ve Standardizasyon Çalışması. *Özgül Dil Bozukluğu Türkiye Projesi: Anadili Türkçe olan Tekdilli ve İkidilli Okulöncesi ve İlköğretim Çağı (2:0-9:0 yaş) Çocuklarında Özgül Dil Bozukluğunu Ölçme ve Değerlendirme Çalışması* (s. 71-89). içinde Ankara.
- Hambly, C., & Fombonne, E. (2012). The Impact of Bilingual Environments on Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal*

of Autism and Developmental Disorders, 42, 1342–1352.

doi:<https://doi.org/10.1007/s10803-011-1365-z>

- Hastedt, I., Sheldrick, R., Carter, A., & Eisenhower, A. (2022). Bilingual and Monolingual Autistic Toddlers: Language and Social Communication Skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 2185–2202. doi:<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05504-3>
- Hussaini, F. (2021). Çocukların Dil Edinimi. *Kadim Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 1-17.
- Kan, M. O., & Yeşiloğlu, F. (2017). İlk Okuma Yazma Öğretiminde İzlenen Aşamalarda İki Dilli Çocukların Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Dair Çözüm Önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*.
- Kara, Ş. (2004). Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karsan, Ç. (2015). *Retorya*. <https://www.konusmaterapi.com/>: [https://www.konusmaterapi.com/bebekler-nasil-dil-ogrenir.html#:~:text=Bu%20evreler%3B%20s%C3%B6z%20%C3%B6ncesi%20d%C3%B6nem,s%C4%B1ra%20alma%20becerisinin%20ba%C5%9Flamas%C4%B1%20%C3%B6nemlidir.adresinden alındı](https://www.konusmaterapi.com/bebekler-nasil-dil-ogrenir.html#:~:text=Bu%20evreler%3B%20s%C3%B6z%20%C3%B6ncesi%20d%C3%B6nem,s%C4%B1ra%20alma%20becerisinin%20ba%C5%9Flamas%C4%B1%20%C3%B6nemlidir.adresinden%20alındı)
- Kiriz, M. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere İletişim Becerilerinin Öğretiminde Uzaktan Aile Eğitim Uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 253-281.
- Kızıldaş, Y., & Kozikoğlu, İ. (2020). İki Dilli Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1568-1584.
- Kokoç, M. (2019). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bağlılık Düzeylerinin Akıllı Telefon Bağımlılıkları Öz-Düzenleme ve Öz-Yeterlik Becerileri ile İlişkinin Modellenmesi*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 600515)
- Köroğlu, E. (2008). *DSM-IV Tanı Ölçütleri Başvuru* (4. b.). İstanbul: HYB Yayıncılık.
- Kurumu, T. D. (2003). <https://sozluk.tdk.gov.tr/>. <https://sozluk.tdk.gov.tr/>. adresinden alındı
- Lee, S. A., & Iverson, G. (2017). The Emergence of Phonetic Categories in Korean–English Bilingual Children. *Journal of Child Language*, 44(6), 1485-1515. doi:<https://doi.org/10.1017/S0305000916000659>
- Leikin, M. (2012). The effect of bilingualism on creativity: Developmental and educational perspectives. *International Journal of Bilingualism*, 17(4), 431- 447. doi:<https://doi.org/10.1177/1367006912438300>
- Maenner, M. J. (2021). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*, 70(11), 1-16.

- Mahon , M., & Crutchley, A. (2006). Performance of typically-developing school-age children with English as an additional language on the British Picture Vocabulary Scales II. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(3), 333–351.
- McDermott, M. V., Tarshis, N., Schouls, M., Galdston, M., Hottinger, K., Seijo, R., . . . Shinnar, S. (2012). Language Differences Between Monolingual English and Bilingual English-Spanish Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Child Neurology*, 28(7), 945-948.
- MEB. (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi (Kürtçe) Öğretim Programı*. Ankara.
- Munson, J., Greenson, J., Hou, Y., Rogers, S., & Estes, A. (2019). An Exploratory Longitudinal Study of Social and Language Outcomes in Children With Autism in Bilingual Home Environments. *Autism*, 23(2), 394-404.
doi:https://doi.org/10.1177/1362361317743251
- Ohashi, J., Mirenda, P., Marinova-Todd, S., Hambly, C., Fonbonne, E., Szatmari, P., . . . Thampson, A. (2012). Comparing Early Language Development in Monolingual and Bilingual Exposed Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 890–897.
doi:https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.12.002
- Oller, D., & Eilers, R. (2002). *Language And Literacy In Bilingual Children*. Clevedon: British Library .
- Oturak, E. H. (2021). Yüksek Lisans Tezi. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İki Dillilik, İki Dilli Çocuklar ve İki Dilli Eğitim İle ilgili inançlarının İncelenmesi*. İstanbul.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri ve Dil Gelişim Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 163-190.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde İletişim ve Dil Özellikleri. F. Acarlar, & Ö. Diken içinde, *Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi* (s. 80-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Acarlar, F., & Alak, G. (2018, 10 27). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Taklit Türlerinin Oyun Karmaşıklığı ve Sözcük Dağarcığı İle İlişkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 747-775.
- Özdemir, H. (2016). Ortaokul Beşinci Sınıfta Okuyan İki Dilli Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Özeren, G. S. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Hastalığa Kanıt Penceresinden Bakış. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(2), 57-63.
- Özpolat, M., & Sağlam, M. (2020). Erken Çocukluk Döneminde İki Dilliliğin Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 788-814.
- Paradis, J. (2010). The İnterface Between Bilingual Development And Specific Language İmpairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227-252.

- Paradis, J. (2011). Individual Differences in Child English Second Language Acquisition: Comparing Child-Internal and Child-External Factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213-237.
doi:<https://doi.org/10.1075/lab.1.3.01par>
- Paradis, J., & Jia, R. (2016). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Department of Linguistics*, 20(1), 1-15.
doi:<https://doi.org/10.1111/desc.12433>
- Park, S. (2014). Bilingualism and Children with Autism Spectrum Disorders: Issues, Research, and Implications. *NYS TESOL Journal*, 1(2), 122-129.
- Pehlivan, H. (2022). *Kültürel Ve Sosyal Sermayenin Kaynağ Ve Taşıyıcısı Olarak Dil: Eklemeli İki Dillilik*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 752813)
- Pekgenç, Y., & Yılmaz, F. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin İki Dilli Sınıflarda Yaşadığı Eğitsel ve İletişimsel Problemlere İlişkin Görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 380-404.
- Peristeri, E., Baldimtsi, E., Andreou, M., & Tsimpli, I. M. (2020). The Impact of Bilingualism on The Narrative Ability and The Executive Functions of Children With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Communication Disorders*, 85.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.105999>
- Petersen, J., Marinova-Todd, S., & Miranda, P. (2012). Brief Report: An Exploratory Study of Lexical Skills in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1499–1503.
doi:<https://doi.org/10.1007/s10803-011-1366-y>
- Resmi Gazete*. (2003).
<https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetayIframe?MevzuatTur=7&MevzuatNo=4799&MevzuatTertip=5>. adresinden alındı
- Rudnytska, A. (2022). Yüksek Lisans Tezi. *Türkiye'de Türkçe-Ukraynaca Konuşan Öğrencilerin Karşılaştıkları Dil Sorunları*.
- Savtak, G. A. (2022). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Disleksi ve Tipik Gelişim Gösteren Bireylerin Ortak Dikkat, Yürütücü İşlevler ve Zihin Kuramı Becerilerinin Göz İzleme Yöntemi İle Karşılaştırılması*. [Doktor Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 751298)
- Servi, C. (2018, 08). Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Biçim-Sözdizimsel Dil Özelliklerinin İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Soto, G., & Yu, B. (2014). Considerations for the Provision of Services to Bilingual Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative & Alternative Communication*, 30(1), 83-92.
doi:<https://doi.org/10.3109/07434618.2013.878751>
- Şensoy, N. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler için Duyu Bahçesi Tasarımı. *Inonu University Journal of Arts and Design*, 7(15), 115-128.
doi:<https://doi.org/10.16950/inustd.286842>

- Şihanlioğlu, Ö. (2021). *Türkiye'deki Suriyeli Geç İki Dilli Bireylerin Yazılı Anlatımları Üzerine Bir Hata Analizi*. [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 658906)
- Temel, Z. F., Aksoy, A. B., Bayraktar, V., Özkan, H. K., Kanat, K., & Karakaş Aksoy, M. (2019). İki Dilli Çocuklara Yönelik Uygulanan Destekleyici Dil Eğitim Etkinliklerinin Çocukların Dil. 6. *Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitimi Konferansı*. Kars.
- Topbaş, S. (2021). Çocukta Anlam Bilgisi Gelişimi. S. Topbaş içinde, *Dil ve Kavram Gelişimi* (s. 129-146). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tosun, D. G. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Ekolali. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 575-592.
- Tulu, Y. (2009). *Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Düzyine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocu Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 235007)
- Tunçel, H., & Aytan, N. (2013, Sonbahar 8/12). İki dilli Öğretmen Adaylarının Görsel Okuma ve Yazılı İfade Becerilerinin Değerlendirilmesi. - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), s. 1321-1343.
- Turan, S. (2019). Eğitim Araştırmalarında Problem Çözümü İçin Kimlere/Nereye Gideceğim. M. Özkan içinde, *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (s. 90). Ankara: Nobel Akademik Eğitim Danışmanlık.
- Vanegas, S. B. (2019). Academic skills in children with autism spectrum disorders with monolingual or bilingual experience. *Autism & Developmental Language Impairments*, 4, 1-10. doi:<https://doi.org/10.1177/2396941519888170>
- Werker, J. (2012). Perceptual Foundations Of Bilingual Acquisition in Infancy. *Annals of The New York Academy Sciennes*, 1251(1), 50-61. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06484.x>
- Yaşar, F. (2022). Gazete Duvar. adresinden alındı
- Yazıcı, Z., & Genç İter, B. (2008). Okul Öncesi Dönemdeki İki Dilli/Çok Dilli Çocukların Dil Kazanım Süreçleri. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 47-61.
- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). The Issue of Mother Tongue: Problems of Students Based on The Experience of Primary School Teachers. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergis - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 47-63.
- Yılmaz, M. Y., & Demirel, G. (2015). Bilingulism And Its Types. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3, 1693 - 1701.

EKLER

Ek-1

AİLE ONAY FORMU

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma İKİ DİLLİ OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN OKUL ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ adı ile Rıfat USLUĞ tarafından 2021-2022 eğitim öğretim yılı süresince yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın hedefi, iki dilli OSB olan okul çağındaki çocukların dil gelişiminin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda tek dilli ve iki dilli OSB olan çocuklarla tek dilli ve iki dilli tipik gelişim gösteren çocukların dil gelişimlerinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma yüksek lisans tez çalışması kapsamında yapılmaktadır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla...

Araştırmacı:

İletişim Bilgileri:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı:

İmza

Telefon Numarası:

Ek-2

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Çocuğun Adı Soyadı:

Görüşme Tarihi:

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Değerlendiren:

Doğum Tarihi:

Yaşadığı Şehir:

Çocuğun Yaşı:

Kardeş sayısı (Çocuk dışındaki kardeş sayısı):

Çocuğun ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu:

Okul öncesi herhangi bir kurumdan eğitim aldı mı? Evet () Hayır ()

Çocuğun devam ettiği okul:

Anne Mesleği:

Annenin Eğitim Durumu: Okur-Yazar Değil () İlkokul () Ortaokul ()
Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Baba Mesleği:

Babanın Eğitim Durumu: Okur-Yazar Değil () İlkokul () Ortaokul ()
Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Toplam Hane Geliri: 0-2800 () 2800- 6000 () 6000- 9000 () 9000 ve üstü ()

Dile Maruz Kalma Anketi

Adı:

Testin Uygulandığı

Tarih:

Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti:

LÜTFEN AŞAĞIDAKİ BOŞLUKLARI DİKKATLİCE DOLDURUNUZ.

Çocuğun Mevcut Dil Kullanımı	1. Dil	2. Dil	3. Dil
1. Evde hangi dil veya diller konuşuluyor?			
2. Anne çocukla iletişim kurmak için hangi dili/dilleri kullanıyor?			
3. Baba çocukla iletişim kurmak için hangi dili/dilleri kullanıyor?			
4. Kardeşler çocukla iletişim kurmak için hangi dili/dilleri kullanıyor?			
5. Evde yaşayan başka kişiler varsa o kişiler çocukla iletişim kurmak için hangi dil(ler)i kullanıyorlar?			
6. Çocuk arkadaşlarıyla konuşurken hangi dili/dilleri kullanıyor?			
7. Okulda hangi dil(ler) konuşuluyor?			
8. Çocuk televizyonu hangi dil(ler)de izliyor?			
9. Çocuk hangi dil(ler)de müzik dinliyor?			
10. Çocuk hangi dil(ler)de video oyunları oynuyor (Ipad, vb.)?			
11. Çocuğunuza kitap okursanız, genellikle hangi dil(ler)de okursunuz?			
12. Çocuğunuz kitap okuyorsa, hangi dil(ler)de okuyor?			
13. Çocuğunuza ne sıklıkla kitap okuyorsunuz (haftada bir kez)			

	0	1	2	3	4	5	6	7 veya daha fazla
14. Lütfen, çocuğun yaşadığı her yeri düşünerek (ev, okul/kreş ve diğer etkinlikler) her dili haftada (Pazartesten Pazara kadar) ne sıklıkta duyduğunu tahmin edin. Çocuğun uyuduğu saatleri dâhil etmeyin.								
Haftalık toplam Saat				1. Dil	2. Dil	3. Dil		

Çocuğun Dil Geçmişi	1. Dil	2. Dil	3. Dil
15. Çocuğunuz konuştuğu dil(ler)e ilk kez hangi yaşta düzenli olarak maruz kaldı?			
0-1 Yaş			
16. Çocuğunuz bu yaşta kreşe/okul gidiyorsa kreşe/okulda hangi dil(ler) kullanılıyordu?			
17. Bu yaşta evde hangi dil(ler) kullanılıyordu?			
18. Çocuğunuzun tüm bağlamlarda (ev, akrabalar ve kreş gibi) her bir dili haftada ne sıklıkla duyduğunu belirtir misiniz? Örneğin, zamanın %70'i Türkçe, %30'u Kürtçe			
1-2 Yaş			
19. Çocuğunuz bu yaşta kreşe/okul gidiyorsa kreşe/okulda hangi dil(ler) kullanılıyordu?			
20. Bu yaşta evde hangi diller kullanılıyordu?			
21. Çocuğunuzun tüm bağlamlarda (ev, akrabalar ve kreş gibi) her bir dili haftada ne sıklıkla duyduğunu belirtir misiniz? Örneğin, zamanın %70'i Türkçe, %30'u Kürtçe			
2-3 Yaş			
22. Çocuğunuz bu yaşta kreşe/okul gidiyorsa kreşe/okulda hangi dil(ler) kullanılıyordu?			
23. Bu yaşta evde hangi diller kullanılıyordu?			
24. Çocuğunuzun tüm bağlamlarda (ev, akrabalar ve kreş gibi) her bir dili haftada ne sıklıkla duyduğunu belirtir misiniz? Örneğin, zamanın %70'i Türkçe, %30'u Kürtçe			

3-4 Yaş			
25. Çocuğunuz bu yaşta kreşe/okul gidiyorsa kreşte/okulda hangi dil(ler) kullanılıyordu?			
26. Bu yaşta evde hangi diller kullanılıyordu?			
27. Çocuğunuzun tüm bağlamlarda (ev, akrabalar ve kreş gibi) her bir dili haftada ne sıklıkla duyduğunu belirtir misiniz? Örneğin, zamanın %70'i Türkçe, %30'u Kürtçe			
4-5 Yaş			
28. Çocuğunuz bu yaşta kreşe/okul gidiyorsa kreşte/okulda hangi dil(ler) kullanılıyordu?			
29. Bu yaşta evde hangi diller kullanılıyordu?			
30. Çocuğunuzun tüm bağlamlarda (ev, akrabalar ve kreş gibi) her bir dili haftada ne sıklıkla duyduğunu belirtir misiniz? Örneğin, zamanın %70'i Türkçe, %30'u Kürtçe			
5-6 Yaş			
31. Çocuğunuz bu yaşta kreşe/okul gidiyorsa kreşte/okulda hangi dil(ler) kullanılıyordu?			
32. Bu yaşta evde hangi diller kullanılıyordu?			
33. Çocuğunuzun tüm bağlamlarda (ev, akrabalar ve kreş gibi) her bir dili haftada ne sıklıkla duyduğunu belirtir misiniz? Örneğin, zamanın %70'i Türkçe, %30'u Kürtçe			
6-7 Yaş			
34. Çocuğunuz bu yaşta kreşe/okul gidiyorsa kreşte/okulda hangi dil(ler) kullanılıyordu?			
35. Bu yaşta evde hangi diller kullanılıyordu?			
36. Çocuğunuzun tüm bağlamlarda (ev, akrabalar ve kreş gibi) her bir dili haftada ne sıklıkla duyduğunu belirtir misiniz? Örneğin, zamanın %70'i Türkçe, %30'u Kürtçe			
7-8 Yaş			
37. Çocuğunuz bu yaşta kreşe/okul gidiyorsa kreşte/okulda hangi dil(ler) kullanılıyordu?			
38. Bu yaşta evde hangi diller kullanılıyordu?			

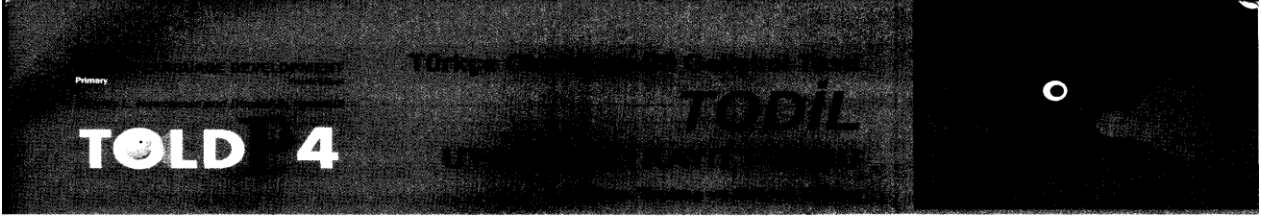
39. Çocuğunuzun tüm bağlamlarda (ev, akrabalar ve kreş gibi) her bir dili haftada ne sıklıkla duyduğunu belirtir misiniz? Örneğin, zamanın %70'i Türkçe, %30'u Kürtçe				
8-9 Yaş				
40. Çocuğunuz bu yaşta kreşe/okul gidiyorsa kreşte/okulda hangi dil(ler) kullanılıyordu?				
41. Bu yaşta evde hangi diller kullanılıyordu?				
42. Çocuğunuzun tüm bağlamlarda (ev, akrabalar ve kreş gibi) her bir dili haftada ne sıklıkla duyduğunu belirtir misiniz? Örneğin, zamanın %70'i Türkçe, %30'u Kürtçe				
9-10 Yaş				
43. Çocuğunuz bu yaşta kreşe/okul gidiyorsa kreşte/okulda hangi dil(ler) kullanılıyordu?				
44. Bu yaşta evde hangi diller kullanılıyordu?				
45. Çocuğunuzun tüm bağlamlarda (ev, akrabalar ve kreş gibi) her bir dili haftada ne sıklıkla duyduğunu belirtir misiniz? Örneğin, zamanın %70'i Türkçe, %30'u Kürtçe				
Çocuğın Mevcut Dil Yeterliliği				
Lütfen çocuğunuzun konuştuğu her dilde yeterliliğini değerlendirin:				
1. Dil:				
Konuşma	Çok İyi	İyi	Orta Düzey	Sınırlı
Dinleme (Anlama)	Çok İyi	İyi	Orta Düzey	Sınırlı
2. Dil:				
Konuşma	Çok İyi	İyi	Orta Düzey	Sınırlı
Dinleme (Anlama)	Çok İyi	İyi	Orta Düzey	Sınırlı
3. Dil:				
Konuşma	Çok İyi	İyi	Orta Düzey	Sınırlı
Dinleme (Anlama)	Çok İyi	İyi	Orta Düzey	Sınırlı

Yorumlar:

Ek-4

TODİL: Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi

Not: TODİL testinden örnek sayfalar eklenmiştir. Etik kurallar sebebi ile testin tamamı paylaşılmamıştır.



Bölüm 1. Temel Bilgiler

Adı Soyadı	_____	Erkek	<input type="checkbox"/>	Kız	<input type="checkbox"/>	Sınıf	_____
	Yıl	Ay	Gün	Okul	_____		
Test Tarihi	_____	_____	_____	Konuşulan Diller	_____		
Doğum Tarihi	_____	_____	_____	Uygulayıcı	_____		
Yaş	_____	_____	_____				

Bölüm 2. Alt Test Performansları

Alt Test	Ham Puan	Yaş Değeri	Yüzdelerik	Ölçekli Puan	ÖSH	Tanımlayıcı Terim
Ana Testler						
Resim-Sözcük Dağarcığı	_____	_____	_____	<input type="text"/>	2	_____
İlişkili Sözcük Dağarcığı	_____	_____	_____	<input type="text"/>	2	_____
Sözcük Betimleme	_____	_____	_____	<input type="text"/>	2	_____
Cümle Anlama	_____	_____	_____	<input type="text"/>	2	_____
Cümle Tekrar Etme	_____	_____	_____	<input type="text"/>	3	_____
Biçimbirim Tamamlama	_____	_____	_____	<input type="text"/>	2	_____
Ek Testler						
Sözcük Ayırt Etme	_____	_____	_____	<input type="text"/>	1	_____
Fonemik Analiz	_____	_____	_____	<input type="text"/>	1	_____
Artikülasyon	_____	_____	_____	<input type="text"/>	1	_____

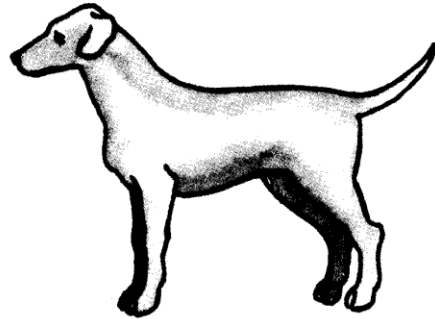
Bölüm 3. Bileşke Performansları

Bileşke	RS	İS	SB	CA	CT	BT	Ölçekli Puan Toplamı	Yüzdelerik	İndeks Puan	ÖSH	Tanımlayıcı Terim
Dinleme	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____	<input type="text"/>	2	_____
Organize Etme	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____	<input type="text"/>	2	_____
Konuşma	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____	<input type="text"/>	2	_____
Dil Bilgisi	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____	<input type="text"/>	2	_____
Anlam Bilgisi	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____	<input type="text"/>	2	_____
Sözlü Dil	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____	<input type="text"/>	2	_____

Bölüm 4. Tanımlayıcı Terimler

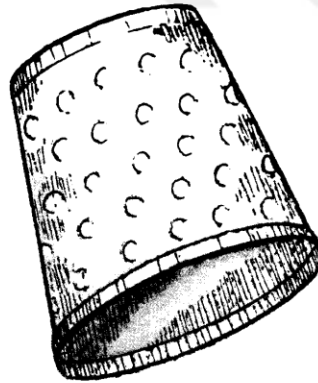
Ölçekli Puan	1 - 3	4 - 5	6 - 7	8 - 12	13 - 14	15 - 16	17 - 20
Tanımlayıcı Terim	Çok Zayıf	Zayıf	Ortalama Altı	Ortalama	Ortalama Üstü	İleri	Çok İleri
İndeks Puan	<70	70 - 79	80 - 89	90 - 110	111 - 120	121 - 130	>130

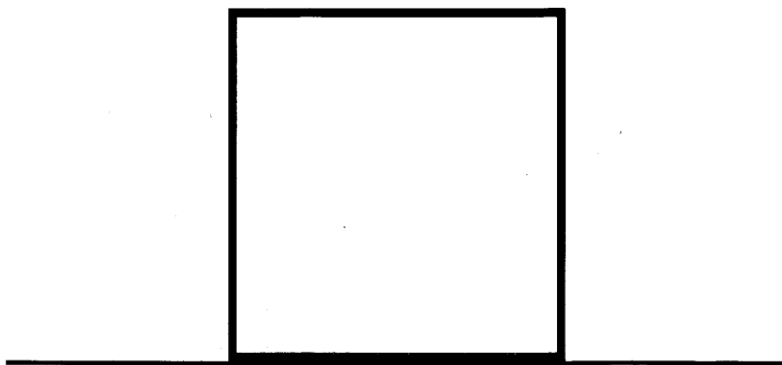
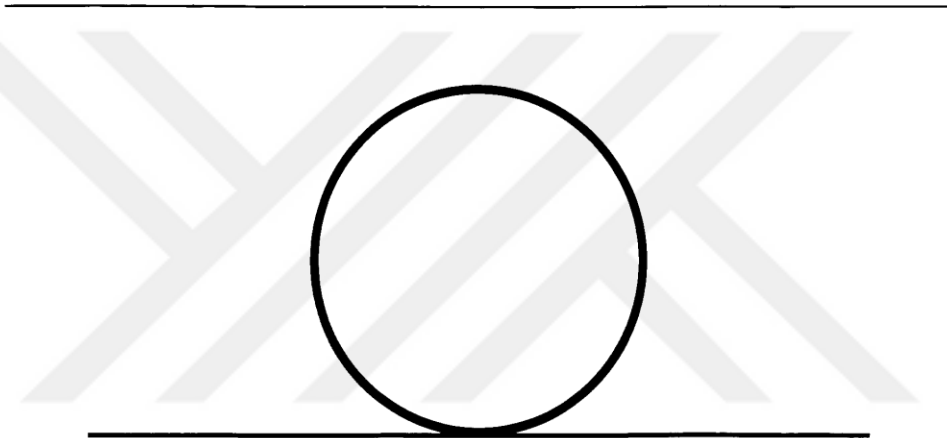
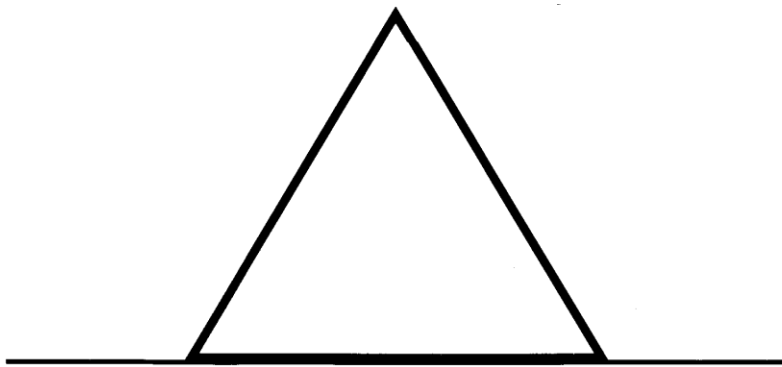
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100



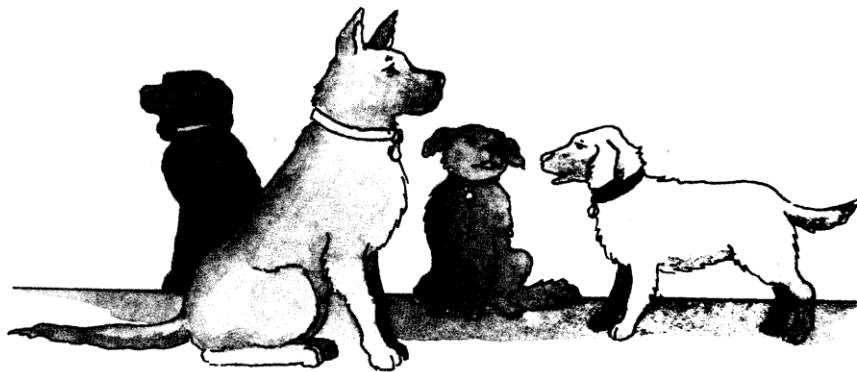
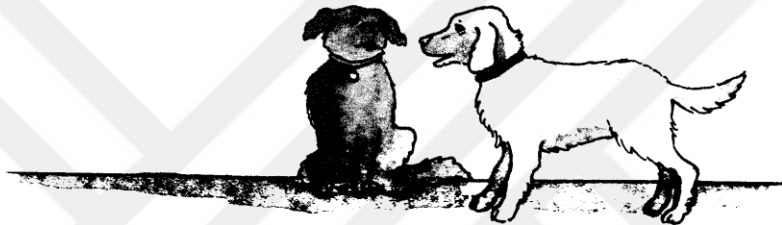
A

הנה תמונות של חיות וצמחים. סמל את כל החיות בצד שמאל וכל הצמחים בצד ימין.





A



B

TONİ-3: Sözel Olmayan Zeka Testi

NOT: TONİ-3 testinden örnek sayfalar eklenmiştir. Etik kurallar sebebi ile testin tamamı paylaşılmamıştır.

Korkmaz ve ark. xx

Araştırma / Original article

TONİ-3 Sözel Olmayan Zeka Testinin 6-11 yaş örnekleme norm ve standardizasyon çalışması

Mediha KORKMAZ,¹ Ahmet BİLDİREN,² Nagehan DEMİRAL,³ Duygu GÜNGÖR ÇULHA⁴

Öz

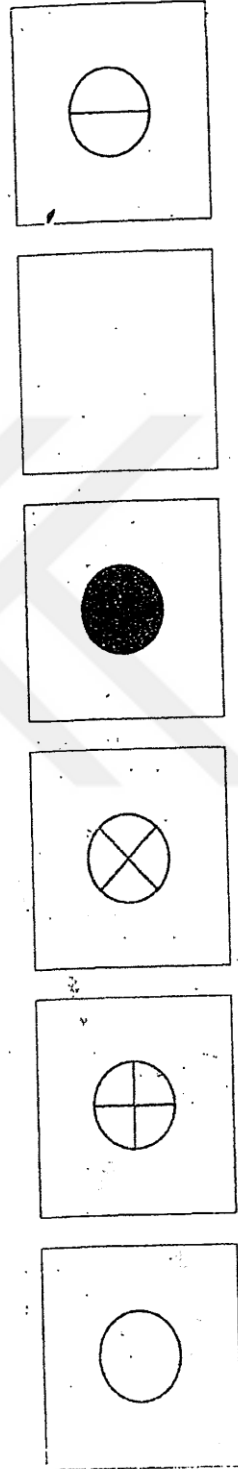
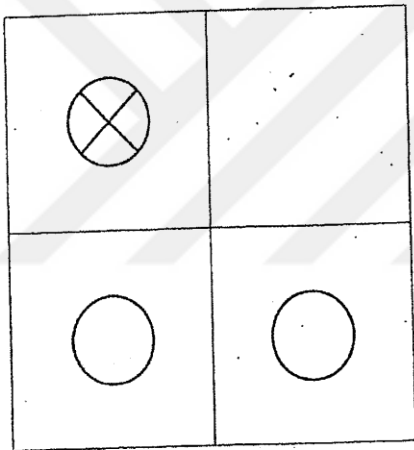
Amaç: TONI-3 (Test of Nonverbal Intelligence-TONI-3) 6-89 yaşları arasında, genel zihinsel yeteneğin değerlendirilmesinde sözel olmayan bir zeka ölçümünü yapar ve dilden bağımsız olma özelliğine sahiptir. Bu çalışmada TONI-3'ün 6-11 yaş Türk çocuk örnekleminde standardizasyon ve norm çalışması yapılmıştır. **Yöntem:** Araştırma farklı sosyoekonomik düzeylerde tabakalı örneklemeyle seçilen İzmir ili devlet ilkokullarında yapılmıştır. Örnekleme 320 kız ve 311 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Örnekleme altışar aylık yaş dönemlerine ayrılarak 72-132 ay-yaş aralıklarında 10 grup üzerinden toplanmıştır. Örnekleme TONI-3 A ve B paralel formu, Raven Progresif Matrisler Testi (RSPM), Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeğinin Küplerle Desen, Parça Birleştirme, Benzerlikler ve Kelime alt testleri ve Stroop Testi TBAG formu uygulanmıştır. **Bulgular:** Kuder-Richardson -20 iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı TONI-3'ün A formu için 0.86-0.95, B Formu için 0.90-0.93 arasında bulunmuştur. A ve B paralel form güvenilirlik katsayısı 0.80, 30 gün ara ile uygulanan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı A form için 0.65, B Formu için 0.70'tir. Ölçüt ilişkili geçerlilik kapsamında RSPM testi ile TONI-3 A formu 0.79, B formu 0.82 derecesinde ilişkili bulunmuştur. Diğer ölçüt ilişkili geçerlilik korelasyonları şöyledir: Akademik başarı ve TONI-3 A formu arasında 0.52, B formu arasında 0.49; Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği alt testlerinden Parça Birleştirme ile TONI-3 A formu arasında 0.31, B formu arasında 0.38; Küplerle Desen ile TONI-3 A formu arasında 0.47, B formu arasında 0.51; Benzerlikler ile TONI-3 A formu arasında 0.47, B formu arasında 0.57 korelasyon değerleri bulunmuştur. **Sonuç:** Bulgular, TONI-3'ün psikometrik olarak genel zihinsel yeteneği ölçmede geçerli ve güvenilir bir soyut yargılama testi olarak kullanılabileceğini göstermektedir. (Anadolu Psikiyatri Derg 2018; 19:xx-xx)

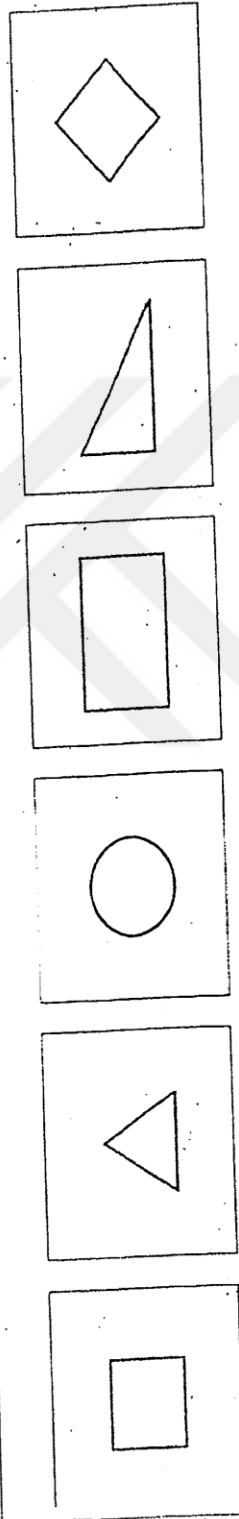
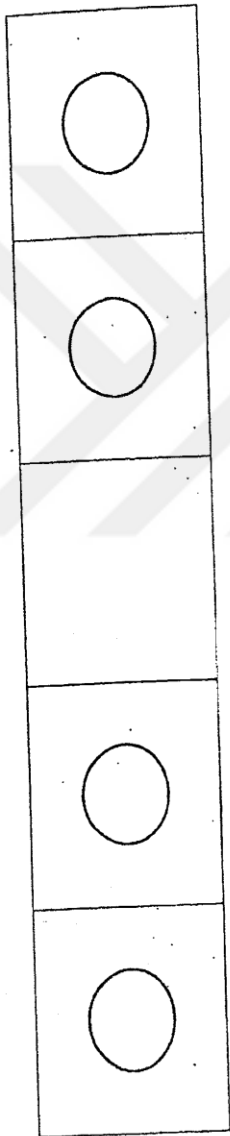
Anahtar sözcükler: TONI-3, sözel olmayan zeka, genel zihinsel yetenek, güvenilirlik, geçerlilik, norm

The standardization and norm study of TONI-3-Test of Nonverbal Intelligence in 6-11 age children sample

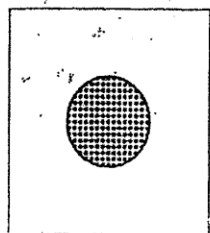
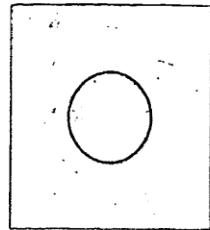
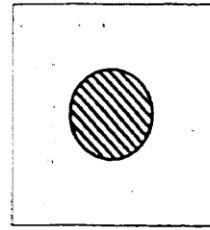
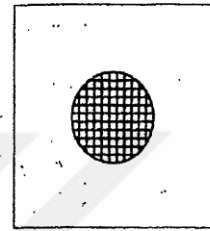
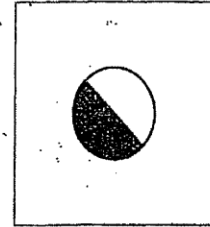
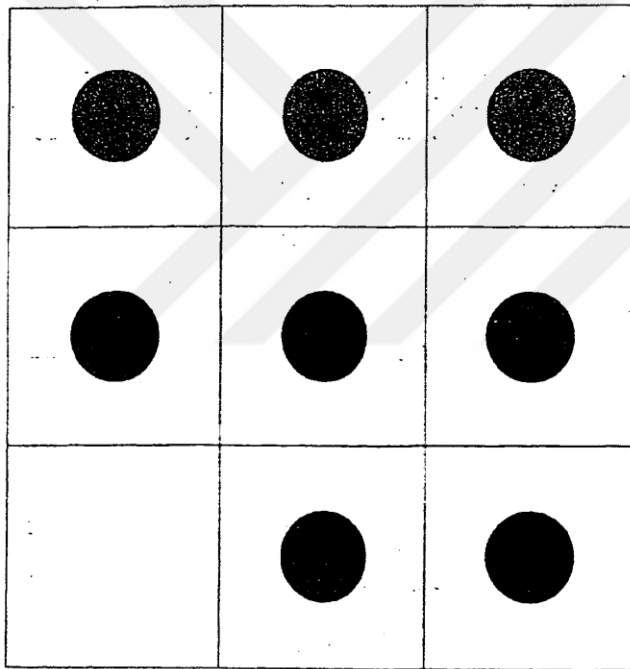
ABSTRACT

Objective: This is a standardization and norm study of Test of Nonverbal Intelligence-3 (TONI-3) in 6-11 age Turkish children sample. TONI-3 was developed to assess general non-verbal mental ability of 6 to 89 age people thus it is independent of language. TONI-3 has two parallel forms (Form A, Form B), both including 45-test items. **Methods:** Participants were selected by stratified sampling method from schools, which have different socioeconomic levels. The participants were 631 elementary school students. Of 631, 320 were girl, 311 were boy between the ages of 72-132 months. Analyses were done for 10 age groups, each 6-month interval. **Results:** Internal-consistency reliability coefficient Kuder Richardson-20 was found between the range of 0.86 and 0.95 for Form A, 0.90, and 0.93 for Form B. The parallel forms reliability coefficient was found 0.80 for all age groups. Test-retest reliability coefficient was calculated from data collected with time lapse of 30 days and found 0.65 for Form A and, 0.70 for

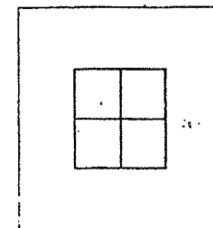
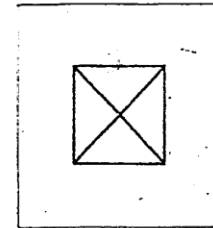
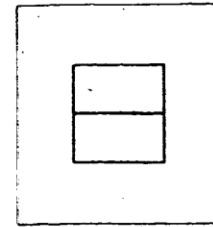
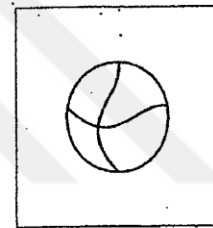
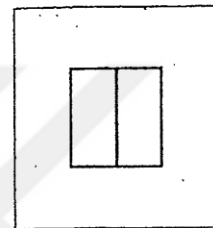
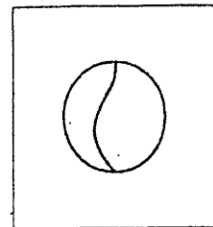
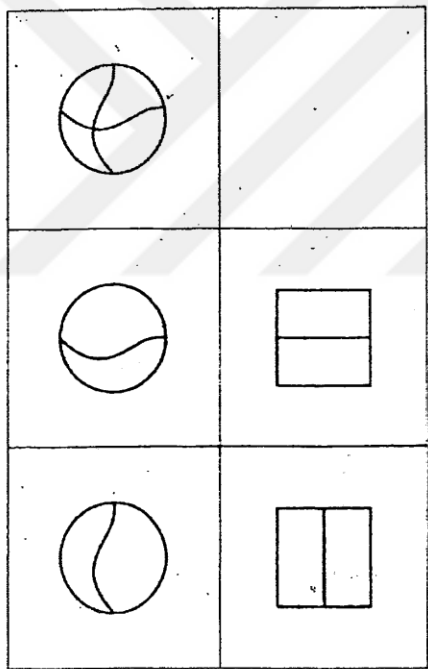




T2



13



T4

