

**İNGİLTERE'DE YAŞAYAN TÜRKÇE ve
İNGİLİZCE KONUŞUCUSU SIRALI
İKİDİLLİ ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİM
PERFORMANSLARININ ÖZGÜL DİL
BOZUKLUĞU RİSKİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Ebru Erdoğan

Yüksek Lisans Tezi

**İNGİLTERE'DE YAŞAYAN TÜRKÇE ve
İNGİLİZCE KONUŞUCUSU SIRALI
İKİDİLLİ ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİM
PERFORMANSLARININ ÖZGÜL DİL
BOZUKLUĞU RİSKİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Ebru Erdoğan

Yüksek Lisans Tezi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Eskişehir, Temmuz 2015

Tez Danışmanı : Yard. Doç. Dr. Ramazan Sertan Özdemir

Jüri ve Enstitü Onayı

Ebru Erdoğan'ın "İngiltere'de Yaşayan Türkçe ve İngilizce Konuşucusu Sıralı İkidilli Çocukların Dil Gelişim Performanslarının Özgül Dil Bozukluğu Riski Açısından İncelenmesi" başlıklı, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı'ndaki Yüksek Lisans tezi, 27.07.2015 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	Yard. Doç. Dr. Ramazan Sertan Özdemir Anadolu Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. Saime Seyhun Topbaş İstanbul Medipol Üniversitesi	
Üye	Yard. Doç. Dr. Elçin Tadihan Özkan Anadolu Üniversitesi	

Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 09.07.2015 tarih ve19..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Dilek AK
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü



ÖNSÖZ

Bu çalışmayı yapmamda öncülük eden, beni bu konuya yönlendiren, araştırmamı yürütebilmem için her alanda destek sağlayan, çalışmam için ilk adım olan staj olanağını bana sunan, zengin donanımıyla çalışmamın tüm aşamalarında bana yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Seyhun Topbaş'a,

University of Reading'deki stajım sırasında danışmanlığımı yapan, çalışmam için bir rota oluşturan ve yol gösteren, çalışmamın İngiltere ayağında her konuda yardımcı olan hocam Prof. Dr. Theodoros Marinis'e,

Katkıları için tez danışmanım Yard. Doç. Dr. R. Sertan Özdemir'e,

Anabilim dalımızda araştırma görevlisi olduğu sırada tüm soru ve sorunlarımda içtenlikle yardımcı olan Dr. Ayşe Aydın'a,

Çalışmamın istatistik analizinde bana çok yardımcı olan hocam Yard. Doç. Dr. Cengiz Bal'a,

Çalışma verilerini toplamam ve bağlantılarımı oluşturmam sırasında bana destek veren, evlerini açan, çalıştıkları okul, dernek vb. kurumlarda çalışma grubuma ulaşmamı sağlayan ve bana sundukları desteği nasıl arttırabileceklerini soran herkese,

Özgür bir birey olarak yetiştirebilmek gayesiyle, emek, sevgi ve anlayışıyla her zaman yanımda olan canım anneme, beni sürekli motive eden ve destekleyen sevgili kardeşime ve sevgili babama,

Arkadaşlarıma ve çalışmamda emeği, desteği bulunan herkese

Sonsuz teşekkürler...

Ebru Erdoğan

İNGİLTERE’DE YAŞAYAN TÜRKÇE ve İNGİLİZCE KONUŞUCUSU SIRALI İKİDİLLİ ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİM PERFORMANSLARININ ÖZGÜL DİL BOZUKLUĞU RİSKİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışma, anadili Türkçe olup İngilizceyi ikinci dil olarak edinen ikidilli çocukların dil gelişim performanslarını belirlemek ve Özgül Dil Bozukluğu (ÖDB) tanılması için geliştirilen ölçüm araçları ve testleri ikidilli çocuklarda sınamak amacıyla yapılmıştır.

Çalışmanın katılımcı grubu 6:0-7:11 yaş aralığında Londra’da yaşayan 20 ikidilli çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada sözel olmayan zekâ testi ile Türkçe ve İngilizce olmak üzere dil gelişim testleri, cümle tekrar testleri ve anlamsız sözcük tekrar testleri kullanılmıştır.

Çalışmada nicel betimsel (tarama) araştırma deseni temelinde karşılaştırmalı ve ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ölçüm araçlarından elde edilen sonuçların birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiş ve performansların yaş gruplarına göre farklılık oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda ikidilli çocukların %95’inin konuştuğu dillerin en az birinde ortalama ve üstü düzeyde performans gösterdiği, katılımcıların %85’inin anadilleri olan Türkçede İngilizceden daha başarılı oldukları ve yalnızca %25’inin ikinci dilleri olan İngilizcede ortalama ve üstü düzeyde puan aldıkları saptanmıştır.

Testler arası ilişkiler incelendiğinde Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ile Türkçe Cümle Tekrar Testi ve Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4) ile İngilizce Cümle Tekrar Testi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İki dilde aynı özelliği ölçen testler arasında ise anlamlı ilişkiler görülmemiştir. Çalışma bulguları sözel olmayan bilişsel performansla dil becerileri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermiştir. Ayrıca, testlerde yaş grupları arasında farklılıklar incelendiğinde herhangi bir testte gruplar arası istatistiki olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: ikidillilik, özgül dil bozukluğu, dil gelişim testleri, cümle tekrar testi, anlamsız sözcük tekrar testi, dil baskınlığı

THE LANGUAGE DEVELOPMENT PERFORMANCES OF TURKISH-ENGLISH SEQUENTIAL BILINGUAL CHILDREN LIVING IN ENGLAND: AN INVESTIGATION IN REGARD OF RISK FOR SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the language development performances of bilingual children, whose mother tongue was Turkish and acquired English as a second language in England; on tests and assessment tools in both of their languages which were developed for diagnosing Specific Language Impairment (SLI) with bilingual children.

The participant group of this study was composed of 20 bilingual children between 6:0-7:11 ages who live in London. In the study, a non-verbal intelligence test; and Turkish and English language development tests, sentence repetition tests and non-word repetition tests were used.

In this study, a comparative and correlational research method was used on the basis of a descriptive research design. The relations within the results of assessment tools were examined and the differences between the performances of different age groups were tested.

Results indicated that 95% of bilingual children got average or above the average scores at least in one of their languages, 85% of the children were more successful in Turkish compared to English; and only 25% of children got average or above the average scores in English, which is their second language.

The analyses of the relations within the tests revealed that there were significant positive correlations between Turkish Early Language Development Test (TEDIL) and Turkish Sentence Repetition Test, and between Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4) and English Sentence Repetition Test. However, no significant relations were found between the tests that assess the same language properties in two languages. Results indicated that there was not a significant relation between non-verbal cognitive performance and language abilities. Also, the differences between the test results of different age groups were examined and statistically significant differences were not found in any of the test results.

Key Words: bilingualism, specific language impairment, language development tests, sentence repetition test, non-word repetition test, language dominance

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
ÖZGEÇMİŞ	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÇİZELGELER DİZİNİ	ix
SİMGE ve KISALTMALAR DİZİNİ	xii
GİRİŞ ve AMAÇ	1
KAYNAK BİLGİSİ	5
İKİDİLLİLİK	5
İKİNCİ DİL EDİNİMİNE DAİR ÖZELLİKLER	6
ÖZGÜL DİL BOZUKLUĞU	7
ÖZGÜL DİL BOZUKLUĞU DİL ÖZELLİKLERİ	9
Fonoloji	9
Morfo-Sentaks	10
Semantik	11
Pragmatik	12
TÜRKÇEDE ÖZGÜL DİL BOZUKLUĞU	13
İKİDİLLİLİK ve ÖZGÜL DİL BOZUKLUĞU	14
AVRUPA'DA TÜRKÇE KONUŞUCUSU İKİDİLLİLERLE	16
YAPILAN ÇALIŞMALAR	
GEREÇLER ve YÖNTEM	19
Araştırmanın Modeli	19
Araştırmanın Çalışma Grubu	19
Katılımcıların Belirlenme Ölçütleri	19
Veri Toplama Araçları	20
Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testi (<i>Raven's Coloured Progressive Matrices</i>)	20
Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)	20
Türkçe Cümle Tekrar Testi	21
Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi	22

Clinical Evaluation of Language Fundamentals- Fourth Edition (CELF-4)	23
İngilizce Cümle Tekrar Testi	25
İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi	26
Çift Dilli Katılımcılar İçin Aile Anketi	26
Verilerin Toplanması	26
Verilerin Analizi	27
BULGULAR ve TARTIŞMA	28
BULGULAR	28
Amaç 1: Katılımcıların Sözel Olmayan Bilişsel Performanslarının Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testine Göre Değerlendirilmesi	28
Katılımcıların Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testinden aldıkları standart puanlara göre sözel olmayan bilişsel beceri düzeyleri Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testinden alınan sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla ilişkisi	29
Amaç 2: Katılımcıların Türkçe Dil Gelişim Performanslarının Değerlendirilmesi	29
Katılımcıların Türkçe dil gelişim performanslarının TEDİL'e göre değerlendirilmesi	29
<i>Katılımcıların TEDİL'den aldıkları standart puanlar</i>	29
<i>TEDİL'den alınan standart puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması</i>	30
<i>TEDİL sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla ilişkisi</i>	31
Katılımcıların Türkçe dil gelişim performanslarının Türkçe Cümle Tekrar Testine göre değerlendirilmesi	32
<i>Katılımcıların Türkçe Cümle Tekrar Testinden aldıkları puanlar</i>	32
<i>Türkçe Cümle Tekrar Testinde alınan puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması</i>	33
<i>Türkçe Cümle Tekrar Testi sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla ilişkisi</i>	33
<i>Türkçe Cümle Tekrar Testinin farklı puanlama türleri arasındaki ilişkiler</i>	34
Katılımcıların Türkçe dil gelişim performanslarının Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testine göre değerlendirilmesi	34
<i>Katılımcıların Türkçe Cümle Anlamsız Sözcük Tekrar Testinden aldıkları puanlar</i>	34

<i>Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testinde alınan puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması</i>	35
<i>Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla ilişkisi</i>	35
Amaç 3: Katılımcıların İngilizce Dil Gelişim Performanslarının Değerlendirilmesi	36
<i>Katılımcıların İngilizce dil gelişim performanslarının CELF-4'a göre değerlendirilmesi</i>	36
<i>Katılımcıların CELF-4'dan aldıkları standart puanlar</i>	36
<i>CELF-4'dan alınan standart puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması</i>	37
<i>CELF-4 sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla ilişkisi</i>	38
Katılımcıların İngilizce dil gelişim performanslarının İngilizce Cümle Tekrar Testine göre değerlendirilmesi	38
<i>Katılımcıların İngilizce Cümle Tekrar Testinden aldıkları puanlar</i>	38
<i>İngilizce Cümle Tekrar Testinde alınan puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması</i>	39
<i>İngilizce Cümle Tekrar Testi sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla ilişkisi</i>	40
<i>İngilizce Cümle Tekrar Testi sonuçlarıyla CELF-4 alt testleri arasındaki ilişki</i>	40
Katılımcıların İngilizce dil gelişim performanslarının İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testine göre değerlendirilmesi	41
<i>Katılımcıların İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testinden aldıkları puanlar</i>	41
<i>İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testinde alınan puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması</i>	42
<i>İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla ilişkisi</i>	42
Amaç 4: Türkçe ve İngilizcedeki Benzer Ölçüm Araçlarının Birbirleriyle İlişkisi	43
<i>TEDİL ile CELF-4 arasındaki ilişki</i>	43
<i>Türkçe Cümle Tekrar Testi ile İngilizce Cümle Tekrar Testi arasındaki ilişki</i>	43

<i>Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi ile İngilizce Cümle Tekrar Testi arasındaki ilişki</i>	43
TARTIŞMA	45
SONUÇ ve ÖNERİLER	50
SONUÇ	50
ÖNERİLER	50
SINIRLILIKLAR	50
KAYNAKLAR	51
EKLER	56
EK-1	56

ÇİZELGELER DİZİNİ

ÇİZELGE NO ve ADI	SAYFA
Çizelge 1 Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri	19
Çizelge 2 CELF-4 Alt Testleri	24
Çizelge 3 Katılımcıların Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testinden Aldıkları Standart Puanlar	28
Çizelge 4 Raven'in İlerleyen Matrisler Testi Sonuçlarının Diğer Test Sonuçlarıyla İlişkisini İncelemek İçin Kullanılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	29
Çizelge 5 Katılımcıların Yaşları Ve TEDİL Alt Testlerinden Aldıkları Standart Puanlar İle Toplam Sözel Dil Performansları	30
Çizelge 6 TEDİL Standart Skorlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması Amacıyla Uygulanan Non-parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	31
Çizelge 7 TEDİL ve Alt Testlerinin Çalışmada Kullanılan Diğer Testlerle İlişkisini Belirlemek Amacıyla Uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	31
Çizelge 8 Katılımcıların Türkçe Cümle Tekrar Testinde Aldıkları Puanlar	32
Çizelge 9 Türkçe Cümle Tekrar Testinin 0-1 Puanlamasında Alınan Skorların Yaşlar Arasındaki Farklılığını İncelemek İçin Kullanılan Non-parametrik Mann Whithney-U Test Sonuçları	33
Çizelge 10 Türkçe Cümle Tekrar Testi Sonuçlarının Diğer Test Sonuçlarıyla İlişkisini İncelemek İçin Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	33
Çizelge 11 Türkçe Cümle Tekrar Testi Puanlamaları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Kullanılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizinin Sonuçları	34
Çizelge 12 Katılımcıların Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar	35

Çizelge 13	Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Farklarını İncelemek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	35
Çizelge 14	Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi Sonuçlarının Diğer Test Sonuçlarıyla İlişisini İncelemek İçin Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	36
Çizelge 15	Katılımcıların Yaşları ve CELF-4 Alt Testlerinde Aldıkları Standart Puanlar ile CELF-4 Toplam Standart Puanı	37
Çizelge 16	CELF-4 Standart Skorlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması İçin Kullanılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	38
Çizelge 17	CELF-4 Sonuçlarının Diğer Test Sonuçlarıyla Karşılaştırılması İçin Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	38
Çizelge 18	Katılımcıların İngilizce Cümle Tekrar Testinden Aldıkları Puanlar	39
Çizelge 19	İngilizce Cümle Tekrar Testinin Yaşlar Arası Farklılığını İncelemek İçin Kullanılan Non-parametrik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları	39
Çizelge 20	İngilizce Cümle Tekrar Testi Sonuçlarının Diğer Test Sonuçlarıyla İlişisini İncelemek İçin Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	40
Çizelge 21	İngilizce Cümle Tekrar Testi Puanları ile CELF-4 Alt Testleri Arasındaki İlişiyi İncelemek Amacıyla Uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	40
Çizelge 22	Katılımcıların Türkçe ve İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar	41
Çizelge 23	İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Farklarını İncelemek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	42
Çizelge 24	İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi Sonuçlarının	42

	Diğer Test Sonuçlarıyla İlişisini İncelemek İçin Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	
Çizelge 25	TEDİL ve CELF-4 Standart Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Amacıyla Kullanılan Spearman- Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	43
Çizelge 26	Türkçe ve İngilizce Cümle Tekrar Testleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Amacıyla Kullanılan Spearman- Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	43
Çizelge 27	Türkçe ve İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Amacıyla Kullanılan Spearman- Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	44

SİMGE ve KISALTMALAR DİZİNİ

- 5N1K : Ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl ve kim soruları
- CELF-4 : Clinical Fundamentals of Lanugage Evaluation (4th Edition)
- DfES : Department for Education and Skills
- N : Sayı
- ÖDB : Özgül Dil Bozukluğu
- LITMUS: Language Impairment Testing in Multilingual Settings
- p : Anlamlılık Deęeri
- r_s : İlişki
- SALT : Systematic Analysis of Language Transcripts
- SASIT : School-Age Sentence Imitation Test
- SLI : Specific Lanuage Impairment (Özgül Dil Bozukluğu)
- SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
- TEDİL : Türkçe Erken Dil Gelişim Testi
- TÖDİL : Özgül Dil Bozukluğu Türkiye Projesi

GİRİŞ ve AMAC

Son yıllarda özellikle gelişmiş ülkelere çeşitli sebeplerle yapılan göçler sonrası meydana gelen demografik değişiklikler, beraberinde ikidilli yetiştirilen çocukların oranını arttırmıştır (Armon-Lotem, 2011). Yaşam koşullarının iyileşmesi umudu, çeşitli sosyal, ekonomik ve politik sebeplerle farklı ülkelere yapılan hareketlilikler, göç edilen ülkelerde çok dilli ortamların oluşumunda etkili olmuştur. Bu durumu deneyimleyen aileler, genellikle, çocuklarını hem kendi dillerinde hem de yaşadıkları ülkenin dilinde olmak üzere ikidilli yetiştirmektedirler. Çoğunlukla ev içinde kullanılan dil çocuğun anadili iken; ev dışında günlük yaşamını idame ettirmek için kullanılan dil çocukların ikinci dilidir. Öte yandan, kimi ülkelerde birden fazla dil ülkelerin resmi dili olarak kabul edilmekte ya da bir ülkenin sınırları içinde yaşayan topluluklar farklı dilleri kullanmaktadırlar. Bu durum da beraberinde çok dilli, çok kültürlü toplumsal yapıları beraberinde getirmektedir.

Bugün dünyanın çeşitli yerlerinde milyonlarca insan ikidilli yetişmektedir. İkidillilerin toplam nüfus içindeki oranı tam olarak bilinmese de milyarlarca insanın birden fazla dile maruz kaldığı düşünülmektedir. Yirmi üç resmi dilin olduğu Avrupa'da popülasyonun yarıdan fazlası birden fazla dilin konuşucusudur ya da birden çok dile maruz kalmaktadır ([http-1](http://1)). Dolayısıyla, kendine ve edinilen dillere özgü özellikler gösteren ikidillilik, dünya üzerinde pek çok insanı etkilemekte ve tek dilli tipik dil gelişiminden ayrılmasıyla, dil ve konuşma terapisi alanında araştırılması gereken birçok noktayı barındırmaktadır.

İkidilli yetişen çocuklar tipik dil gelişimi gösteren tek dilli akranlarından farklı bir dil gelişimine sahiptirler. Evde anadili konuşulup ikinci dile okulla birlikte maruz kalmaya başlayan çocuklar, genellikle ikinci dillerini hatalı kullanmaktadır. İkinci dillerinde, özellikle dilbilgilerinin ve sözcük dağarcığı bilgilerinin henüz tamamlanmamış olması, ikidilli çocukların özgül dil bozukluğu olan çocuklarla benzeşen dil özelliklerini oluşturmaktadır (Verhoven ve ark., 2011).

Özgül Dil Bozukluğu (ÖDB), dil gelişimine etki edebilecek zeka engeli, yaygın gelişimsel bozukluk, işitme engeli, nörolojik sorunlar gibi bir durum olmaksızın görülen ve daha çok dilin biçimbilgisel yapılarında kendini gösteren, dil becerilerinin önemli ölçüde sınırlı olduğu bir dil bozukluğudur. Özgül dil bozukluğu olan çocuklar, tipik dil gelişimi gösteren çocukların aksine dili hızlı bir şekilde ve özel bir çaba göstermeksizin edinemezler (Leonard, 1998). Tanılama genellikle dil gelişimini etkileyebilecek olumsuz koşulların elenmesi sonrası konulur (Verhoven ve ark, 2011). Etiyolojisi tam olarak bilinmese de dil edinimi hasarlıdır ve etkilerini edinilen dillerin tümünde göstermesi beklenir. Dolayısıyla, ikidillilerde tek dildeki zayıflıklar özgül dil bozukluğu olarak görülemez (Chilla ve Babur, 2010). Alıcı ve ifade edici dil becerilerindeki hasarla kendini gösteren özgül dil bozukluğunun bulunduğu çocuklar ve ikidilli çocukların dil özellikleri benzer özellikler gösterebilmekte ve çoğu zaman karıştırılmaktadır (Bedore ve Peña, 2008).

Tipik dil gelişimi gösteren ikidilli çocukların dil özelliklerine dair yeterli bilgi bulunmamaktadır (De Jong ve ark., 2010). Öte yandan, ikidilli çocukları her iki dilde değerlendirecek yeterli ölçüm araçları da yoktur. Bu çocukların yalnızca ikinci dilleri ile değerlendirilmesi yanlış tanımlar almalarına, tek dillilerden farklılaşan dil özelliklerinin dil bozukluğu olarak görülmesine sebebiyet

vermektedir (Armon-Lotem, 2012; De Jong ve ark., 2010). İkidilli çocukların ikinci dilleri özgül dil bozukluğu olan çocukların dil özelliklerine benzer özellikler gösterdiğinden ve genellikle her iki dilde de değerlendirme yapılamadığından ikidilli çocuklar yanlış veya gerçekte olduğundan daha yüksek oranda özgül dil bozukluğu tanısı alarak özel eğitime yönlendirilmektedir. Özellikle göçmen çocuklar, evde anadillerini konuşup yaşadıkları ülkenin diline okulla birlikte maruz kalmaya başladıklarında, ikinci dillerindeki yetersizlik çocukların okulda sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Yetersiz dil bilgisi ve kısıtlı sözcük dağarcıkları sebebiyle ikidilli çocuklar dil bozukluğu tanısı, hatta kimi durumlarda, zihinsel engelli oldukları yönünde tanı almaktadırlar (Yağmur ve Nap-Kolhoff, 2010).

Çeşitli göçmen topluluklardaki ikidilli ÖDB'li çocukların dilbilgisel ve bilişsel becerilerini araştırmak amacıyla Avrupa'da COST Action IS0804 projesi geliştirilmiştir. Projede, ikidilliliği özgül dil bozukluğundan ayırt etmek, ÖDB'nin çocuğun her iki dilinde de nasıl görüldüğünü saptamak, aynı çocuğun kullandığı dillerde ÖDB göstergelerinin benzeşen ve farklılaşan yönlerini incelemek ve çocuğun birden fazla dil ediniminin ÖDB'nin şiddetini artırıp arttırmayacağını ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda, proje kapsamında, farklı dillerde özgül dil bozukluğunu ayırt etmede kullanılacak pek çok test geliştirilmiştir (http-2). TÜBİTAK destekli Özgül Dil Bozukluğu Türkiye Projesi (TÖDİL) (Proje No: 109K001) ise, COST Action IS0804 projesi işbirliğiyle, anadili Türkçe olan tek dilli ve ikidilli okulöncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklarda özgül dil bozukluğunu ölçme ve değerlendirmeyi sağlayacak ölçek ve testler geliştirmeyi, ÖDB belirtilerini ortaya çıkarmayı ve ÖDB'yi tanılamada destekleyici ek testler geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda Türkçe için birçok test ve ölçek geliştirilmiştir (Topbaş, 2013).

Söz konusu projeler kapsamında geliştirilen ölçeklerin ve testlerin kullanıldığı bu çalışmada amaç, 6:0-7:11 yaş aralığında anadili Türkçe ve ikinci dili İngilizce olan ikidilli çocukların dil gelişim performanslarını her iki dilde birden inceleyerek iki boyutlu bir değerlendirme sağlamak ve aynı zamanda ÖDB'yi ayırt etmek için geliştirilen test ve ölçekleri ikidilli tipik dil gelişimi gösteren örneklerle sınamaktır.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1: Katılımcıların sözel olmayan bilişsel performansları nasıldır?
 - a. Katılımcıların sözel olmayan bilişsel performansları Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testi ile değerlendirildiğinde nasıl sonuçlar vermektedir?
 - b. Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler testinden alınan sonuçların çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 2: Katılımcıların Türkçe dil gelişim performansları nasıldır?
 - a. Katılımcıların Türkçe dil gelişim performansları TEDİL ile değerlendirildiğinde nasıl sonuçlar vermektedir?
- I. Katılımcıların TEDİL'den aldıkları standart puanlar nasıldır?
- II. TEDİL'den alınan standart puanlar yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?

III. TEDİL sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla arasında nasıl bir ilişki vardır?

b. Katılımcıların Türkçe dil gelişim performansları Türkçe Cümle Tekrar Testi ile değerlendirildiğinde nasıl sonuçlar vermektedir?

I. Katılımcıların Türkçe Cümle Tekrar Testinden aldıkları puanlar nasıldır?

II. Türkçe Cümle Tekrar Testinde alınan puanlar yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?

III. Türkçe Cümle Tekrar Testi sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla arasında nasıl bir ilişki vardır?

IV. Türkçe Cümle Tekrar Testinin farklı puanlama türleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

c. Katılımcıların Türkçe dil gelişim performansları Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testine göre değerlendirildiğinde nasıl sonuçlar vermektedir?

I. Katılımcıların Türkçe Cümle Anlamsız Sözcük Tekrar Testinden aldıkları puanlar nasıldır?

II. Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testinde alınan puanlar yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?

III. Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla arasında nasıl bir ilişki vardır?

3: Katılımcıların İngilizce dil gelişim performansları nasıldır?

a. Katılımcıların İngilizce dil gelişim performansları CELF-4'a göre değerlendirildiğinde nasıl sonuçlar vermektedir?

I. Katılımcıların CELF-4'dan aldıkları standart puanlar nasıldır?

II. CELF-4'dan Alınan standart puanların yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?

III. CELF-4 sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla arasında nasıl bir ilişki vardır?

b. Katılımcıların İngilizce dil gelişim performansları İngilizce Cümle Tekrar Testi ile değerlendirildiğinde nasıl sonuçlar vermektedir?

I. Katılımcıların İngilizce Cümle Tekrar Testindeki aldıkları puanlar nasıldır?

II. İngilizce Cümle Tekrar Testinde alınan puanların yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?

III. İngilizce Cümle Tekrar Testi sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla arasında nasıl bir ilişki vardır?

IV. İngilizce Cümle Tekrar Testi ile CELF-4 alt testleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

c. Katılımcıların İngilizce dil gelişim performansları İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi ile değerlendirildiğinde nasıl sonuçlar vermektedir?

I. Katılımcıların İngilizce Cümle Anlamsız Sözcük Tekrar Testindeki performansları nasıldır?

II. İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testinde alınan standart puanların yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?

III. İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla arasında nasıl bir ilişki vardır?

4: Türkçe ve İngilizcedeki benzer ölçüm araçlarının birbirleriyle ilişkisi nasıldır?

- a. TEDİL ile CELF-4 standart puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- b. Türkçe Cümle Tekrar Testi ile İngilizce Cümle Tekrar Testi sonuçları arasında nasıl bir ilişki vardır?
- c. Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi ile İngilizce Cümle Tekrar Testi arasında nasıl bir ilişki vardır?

Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanlığı verilerine göre Batı Avrupa ülkelerinde yaklaşık olarak dört milyon Türkçe konuşucusu bulunmaktadır (<http-3>). En yaygın konuşulan ikinci dil olan İngilizce ise Avrupa nüfusunun üçte birinden fazlası tarafından kullanılmaktadır. Başkent Londra'da ise, bugün üç yüz civarında dilin konuşulduğu tahmin edilmektedir (Grosjean, 2010). İngiliz Eğitim ve Beceriler Dairesi (*Department for Education and Skills*)'ne göre, 2005 yılında İngiltere'de yaşayan ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin %18'i bir azınlık grubuna mensuptur, %10'luk bir kısmı İngilizceyi ikinci dili olarak öğrenmektedir ve Türkiye ya da Kıbrıs'tan İngiltere'ye göç eden ailelerden gelen öğrenciler yaklaşık 13.000 kişilik nüfusla İngiltere'deki en büyük beyaz *diğer* etnik grubu oluşturmaktadır (DfES, 2006). Kesin sayılar bilinmemekle birlikte Birleşik Krallık'ta 150.00'e yakın Türkçe konuşucusu olduğu tahmin edilmektedir. Bu nüfusun önemli bir kısmı Londra'da ikamet etmektedir. Londra'da yaşayan Türkçe ve İngilizce konuşucusu ikidilli çocukların dil özelliklerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma, katılımcıların her iki dildeki gelişimlerini farklı araçlarla değerlendirmektedir. Çalışma, ana dili Türkçe ve ikinci dili İngilizce olan ikidilli çocukların dil gelişim performanslarını değerlendirme ve özgül dil bozukluğunu tanılama için geliştirilen ölçüm araçlarını ikidilli çocuklarla sınama açısından önemlidir. Bu noktada, hem ÖDB'nin tanılanmasında kullanılan ölçek ve testlerin tipik dil gelişimi gösteren ikidilli çocuklarla denenmesi, hem de tipik dil gelişimi gösteren ve ana dili Türkçe olan ikidilli çocukların dil özelliklerinin belirlenmesi açısından çalışmanın alanyazına, söz konusu popülasyonla çalışan dil ve konuşma terapistlerine, ikidillilik ve özgül dil bozukluğu ile ilgilenen araştırmacı ve uygulamacılara bilgi sunacağı düşünülmektedir. İkidilli çocuklarda konuşulan her iki dilde de değerlendirme yapılmış olması açısından Türkçe ve İngilizce konuşucusu ikidillilerle yapılan çok az sayıda çalışmalardan biridir.

KAYNAK BİLGİSİ

İKİDİLLİLİK

İkidillilik, ya da daha kapsayıcı bir ifadeyle çok dillilik, günümüze kadar farklı şekillerde tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır. Mackney (1962) çift dilliliği iki dilde eşit yeterlik, iki dilde de anadili konuşucusu düzeyinde kontrol; Diebold (1961) ikinci dilde olası modellerle iletişim ve anadil çevresinde kullanabilme yeteneği; Van Overbeke (1972) tercihen ya da zorunlu olarak farklı dilleri konuşma, farklı kültür alanlarından konuşucularla karşılıklı iletişim kurabilme yeteneği (akt. Pap, 1982); Jessner (2006) ise, çok dilliliği iki ya da daha fazla dilin edinim ve kullanımı olarak tanımlamıştır (akt. To ve ark, 2012).

İkidillilik zaman içinde farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Houston (1972), ikidilliliği birincil ve ikincil ikidillilik olarak iki sınıfa ayırmıştır. Buna göre birincil ikidillilik bireyin iki dili de doğal konuşma ortamında ardışık ya da eş zamanlı öğrenmesi iken; ikincil ikidillilik ikinci dilin okulda formel yollarla öğrenilmesi olarak tanımlanmıştır. Adler (1977) ise ikidilliliği erken çocukluk döneminde “doğulan”, atfedilen ikidillilik ve yaşamın daha ileri dönemlerinde ikincil dil edinimi olarak kazanılan ikidillilik olarak ayırmıştır (akt. Pap, 1982).

Dillerin edinimine göre ikidillilik erken ve geç ikidillilik olarak ikiye ayrılır. Erken ikidillilikte her iki dil de çocuklukta edinilirken geç ikidillilikte diller çocukluk çağından sonra edinilir. Geç ikidillilik, kimi araştırmacılara göre, ergen ve yetişkin ikidilliliği olarak ikiye ayrılırken erken ikidillilik eşzamanlı ve sıralı/ardışık ikidillilik şeklinde sınıflandırılır (De Groot, 2011).

Paradis (2010), maruz kalma örüntüleri ve öğrenilen sosyal bağlamın bu dillerin gelişimi üzerindeki etkisine değinerek araştırmaların sıralı ve eşzamanlı olarak ikidilliliği ikiye ayırdığından söz eder. Eşzamanlı ikidillilikte çocuklar her iki dili de üç yaş öncesinde edinmeye başlarken sıralı ikidillilikte edinim henüz tamamlanmamış olsa da, ilk dil önemli ölçüde yerleştikten sonra ikinci bir dilin edinimi başlar. Sıralı ve eşzamanlı ikidillilik için ayırım genel olarak 3 yaş temel alınarak yapılır; ancak çoğunlukla ikinci dile maruz kalma çocukların okula başlamasıyla başlar. Çoğu durumda çocukların daha çok maruz kaldıkları dil diğer dillerine göre daha baskındır. İkidilli bir çocuğun edindiği dillerdeki gelişimini konuşulan dillerin çoğunluk ya da azınlık dili olması, bu dillere ne kadar maruz kaldığı, dillerin edinimine başlama yaşı ve dil baskınlığı gibi pek çok faktör etkiler (Paradis, 2010).

İkidillilikle ilgili başka bir sınıflandırma ise ikidilli çocukların konuştuğu dillerdeki yeterliği göz önünde bulundurularak yapılan sınıflandırmadır. Buna göre “dengeli ikidilliler”, her iki dilde de benzer derecelerde dil yeterliğine sahiptirler ve dil yeterliliğinin, iki dilde birden ileri seviyede olması beklenmez. “Baskın ikidilliler”de ise, bu dillerden birindeki yeterlik diğerine göre daha fazladır. Edinilen ikinci dildeki yeterliğe göre yapılan sınıflandırmada, doğal dil konuşucusu seviyesinde ya da bu seviyeye yakın olan ikidillilere yeterli ikidilli, olmayanlara ise yetersiz ikidilli denir (De Groot, 2011). Bir diğer ayrıma göre ise, her iki dilin de sosyal anlamda değer gördüğü durumlarda eklemeli ikidillilik; çocuğun anadilinin daha değersiz olarak görüldüğü durumlarda ise eksiltici ikidillilik olarak gruplanmaktadır (De Groot, 2011).

İKİNCİ DİL EDİNİMİNE DAİR ÖZELLİKLER

Çalışmalar, ikidilli çocukların tek dil konuşucusu akranlarıyla aynı zamanlarda yakın sayılarda sözcük bildiklerini; ancak sözcükçe bilgilerinin iki dil arasında dağılımı olduğunu göstermiştir. Çocukların konuştuğu iki dile dair bilgileri maruz kaldıkları ortama, süreye ve bağlama göre bireysel değişiklikler göstermektedir. Çocuklar eşik düzeyde sözcük bilgisine sahip olmalarıyla birlikte, bu sözcükleri dilbilgisi ile birleştirmektedirler. İkidilli çocuklar da öğrendikleri her bir dilin dilbilgisel biçimlerini, o dillerin konuşucusu olan tek dilli akranlarıyla benzer bir sırayı takip ederek edinmektedirler. Ancak dillerarası morfosentaktik yapılarıdaki farklılıklar dilbilgisi, anlatı ve sözcük grupları gibi belli yapıların edinim sırasını ve oranını etkileyebilmektedir. Bu noktada yapıların edinimini, bir yandan kullanım sıklığı ve belirginlik gibi özellikler etkileyebilmekte, diğer yandan da dil baskınlığı ile dillerarası bağımlılıklar, ikidillilerle tek dillilerin dil gelişimlerini farklılaştırabilmektedir (Bedore ve Peña, 2008; Paradis, 2010).

İkidilli çocuklarla yapılan çalışmalar bu çocukların konuştuğu dilleri fonolojik, sözcüksel, morfosentaktik ve söylem pragmatik sistemleri açısından 18 aylıktan itibaren ayırt edebildiklerini ortaya koymuştur (de Houwer, 1990; Genesee, Nicoladis, ve Paradis, 1995; Johnson ve Lancaster, 1998; Meisel, 1989; Paradis ve Genesee, 1996; Quay, 1995, Deuchar ve Quay, 2000, akt. Paradis, 2003).

İkidilli çocukların dil ediniminde, çift dilbilimsel sistemin organizasyonu için telafi edici bir mekanizmadan söz etmek mümkündür. Buna göre ikidilli çocuklar ilk yıllarda tek dil konuşucusu akranlarından morfosentaktik edinim yönünden geride olsalar da bu açığı kapatmak ve söz konusu yapıları edinmek için iki katı kadar zamana ihtiyaç duymamaktadırlar. Kimi zaman da baskın olan dillerinde diğer akranlarıyla aralarında gözlemlenebilir bir farktan söz edilememektedir (Paradis, 2010).

İlk ve ikinci dile maruz kalma süresi ve hangi içerikte maruz kaldığı dillerin gelişim örüntülerine etki etmektedir. Dillere maruz kalınan okul ve ev gibi ortamlar aynı zamanda çocukların maruz kaldıkları iletişim biçimlerini de farklılaştırmaktadır. Dolayısıyla, ilk yıllarda ikidilli çocukların dil becerileri değişken bir seyir izleyebilmektedir. İkinci dilin edinimi tek dilli tipik dil gelişimi gösteren çocukların ediniminden farklı olduğu gibi, ikinci dilin giderek karmaşıklaşmasıyla da ilk edinilen dil gerileyebilmektedir (Bedore ve Peña, 2008). Daha yetkin olunan dil ikidilli çocukların baskın dilidir; ancak bu, çocuk bir dili daha yetkin düzeyde konuşuyorken diğer dilin kullanımında yetersiz olacağı anlamına gelmez. İkidillilerde baskın olan dil zaman içerisinde ve kişilerin yaşamı boyunca değişebilmektedir (Paradis, 2010). Cummins'in (1979, akt. Verhoeven, 2012) bağımlılık hipotezine göre, baskın olmayan dile yeterince maruz kalma ve bu dili öğrenmedeki motivasyonla baskın olan dil, diğer dili etkileyebilmektedir. İlk öğrenilen dilde temel kategorilerin öğrenilmesiyle ikinci dilde bu kategorileri tekrar öğrenme ihtiyacı ortadan kalkmaktadır ve anadili ediniminde kullanılan pek çok strateji ikinci öğrenilen dile aktarılmaktadır (MacWhinney 1992; Verhoeven, 2012).

Yaşadıkları ülkelerde azınlık konumunda olan çocukların ikinci dili edinme sürecinde karşılaştıkları durumlar, diğer ikidilli çocuklarınkinden farklılaşabilmektedir. Bu durumda çocukların ev dışında günlük yaşamlarını idame

ettirebilmek için kullandıkları dil genelde öğrendikleri ikinci dildir. Genellikle ilk dil okul öncesi yıllarda evde edinilirken, çocuklar ikinci dillerine okula başlamalarıyla birlikte maruz kalmaya başlarlar. Dolayısıyla akranlarından daha geç edinmeye başladıkları ve sınırlı olan ikinci dil girdisi bu dilde zorluklarla karşılaşmalarına sebep olmaktadır (Verhoeven ve ark., 2011).

Topbaş (2011), hem Türkiye'den Avrupa'ya göç eden ve anadili Türkçe olan, hem de Türkiye'de yaşayan ve anadili Kürtçe olan ikidilli çocukların eğitim sisteminde, ikinci dillerinde eğitim alma zorunluluğu ve anadili öğrenimini kolaylaştırıcı desteğin olmadığı durumlarda, çocukların sosyo-psikolojik ve bilişsel gelişimlerinde gecikmelerle karşılaştıklarını belirtmiştir. İkidilli çocuklar, kısıtlı olan sözcük dağarcığı ve yetersiz dilbilgisi sebebiyle çoğu zaman dil bozukluğu tanısı almakta ve hatta bu çocukların zihinsel gelişimlerinde gerilik olduğu düşünülmektedir. Bu durumdaki çocuklar yeterince maruz kalmaları durumunda daha az yetkin oldukları dillerindeki açığı kapatabilmektedirler.

ÖZGÜL DİL BOZUKLUĞU

Özgül dil bozukluğu (ÖDB) terimi, çoğunlukla dışta bırakma ölçütüyle tanılama yoluna gidilen, bu bozukluğu barındıran çocuklar tarafından heterojen bir grup oluşturan; işitme bozuklukları, oral yapılar, genel zekâ düzeyi, nöro-gelişimsel sorunlar olmaksızın görülen ve dil işlevlerinde, dinleme ve konuşma becerilerinde uzun süreli sınırlılıklar doğuran gelişimsel durumu anlatmak için kullanılır (Leonard, 1987; Tomblin ve Zhang, 2006; akt. Tomblin ve ark., 2007).

ÖDB tanısı almış olan çocuklar taşıdıkları dil özellikleri bakımından heterojen bir grup oluşturmaktadır ve zorluk yaşadıkları örüntüler bazı alanlarda gelişmekte, bazılarında ise yıldıan yıla farklı profiller oluşturmaktadır. Dolayısıyla özgül dil bozukluğu profilleri dinamik bir özellik taşımaktadır. Özgül dil bozukluğu tanısı, iletişim bozukluğuna sebep olabilecek otizm, genel öğrenme güçlüğü, fiziksel ya da nörolojik bir hasar (yarık damak, serebral palsi, kafa travması) gibi bir durum söz konusu olmaksızın, dışta bırakma ölçütüne dayanarak konulabilir (Botting ve Conti-Ramsden, 2004).

Özgül dil bozukluğu tanı kriterlerinde eksiklikler olmakla birlikte, bu bozukluğun yaygınlığı ile ilgili yapılan çalışmalar farklı rakamlar ortaya koymuştur. Tomblin ve arkadaşları (1997), İngilizce konuşan okul öncesi çağıdaki çocuklarda ÖDB görülme sıklığını %7.4 olarak saptamışlardır. Aynı çalışma bu oranın erkek çocuklarda %8, kız çocuklarda %6 oranında görüldüğünü ve ÖDB tanısı alan çocukların %29'unun ebeveynlerinin daha önceden çocuklarındaki dil sorununa ilişkin olarak uyarıldığını ortaya koymuştur.

ÖDB'nin etiyolojisini açıklamak amacıyla pek çok araştırma yürütülmüştür; ancak yapılan çalışmalar bozukluğun etiyolojisini anlamada yeterli olamamıştır (Bishop, 2004). İkiz çalışmalarıyla yürütülen genetik araştırmalar, ÖDB'yi dilin öğrenilmesinden sorumlu birden çok genle ilişkilendirmekte ve risk faktörlerini göz önünde bulundurarak bozukluğun diğer dil bozukluklarıyla ilişkisini incelemektedir (Bishop, 2006; Shriberg ve ark., 2011, akt. Topbaş ve ark., 2013). Ayrıca, ÖDB tanısı almış çocuklarda dil yaşı ile hem kronolojik yaş hem de zekâ yaşı arasında bir tutarsızlık olması beklenmektedir (Aram, Morris, ve Hall, 1992; StarkveTallal, 1981; Tallal, 1988, akt. Botting ve Conti-Ramsden, 2004). Lahey (1990), sözel olmayan zekâ yaşının yanı sıra çocuğun kronolojik yaşından beklenen

dil özelliklerini karşılayıp karşılamadığının temel alınması gerektiğini belirtmiştir (akt Tomblin ve ark., 1997). Tomblin ve arkadaşları (2007), öğrenme sistemini, dil ve dilbilgisi öğreniminde kişisel farklılıklarla ilişkilendirmişler; yavaş öğrenme hızı ile dilbilgisel bozukluklar arasında ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çalışmalar özgül dil bozukluğu olan çocukların işleyen bellek, konuşma algısı, görsel betimleme, analojik mantık gibi dil dışı becerilerinde de eksiklikler görülebildiğini ortaya koymuştur (Gathercole ve Baddeley, 1990; Kirchner ve Klatzky, 1985; Montgomery, 1995; Tallal ve Piercy, 1974; Johnston ve Ellis Weismer, 1983; Nelson, Kamhi, ve Apel, 1987; Ellis Weismer, 1985, akt. Joanisse ve Seidenberg, 2003). Dolayısıyla bu bozukluğun kimi çocuklarda salt bir dil bozukluğunun ötesinde olduğunu savunan görüşler vardır. Bir görüşe göre ÖDB'nin dilbilgisinin nörobiyolojik görünümündeki anormallikleri yansıttığı düşünülürken bir diğer görüşe göre dilbilgisel eksiklikler, konuşmanın algılanmasındaki hasara ikincil olarak ortaya çıkmaktadır (van der Lely, 1996; Joanisse ve Seidenberg, 1998; Leonard ve Eyer, 1996; Tomblin ve Pandich, 1999; akt. Joanisse ve Seidenberg, 2003).

Conti-Ramsden ve Botting (1999) heterojen bir grup olan ÖDB'li çocukları fonolojik-sentaktik ÖDB, sözcüksel-gramatik ÖDB, çocukluk çağı sözel dispraksi, dilbilgisel ÖDB, fonolojik programlama sendromu, semantik-pragmatik ÖDB olmak üzere altı alt grupta sınıflandırmışlardır.

Özgül dil bozukluğu olan çocuklarda sorun ağırlıklı olarak kendini morfo-sentaktik yapılarda göstermektedir. Özgül dil bozukluğu tanısı alan çocuklar morfo-sentaktik sorunların yanı sıra dilin fonoloji, sözcük dağarcığı edinimi, sentaktik-semantik/pragmatik gibi bileşenlerinde de sorunlar yaşamaktadırlar (Marinis, 2011).

Özgül dil bozukluğu olan çocuklar genellikle ilk sözcüklerini akranlarına göre daha geç edinirler ve ilk gelişim basamaklarında nesnelere, hayvanları, cisimleri tanımlamak için eylemler ve özellik belirten sözcüklerde olduğundan daha çok sözcük kullanırlar (Leonard ve ark., 1982, akt. Marinis, 2011). ÖDB tanısı almış okul öncesi çocukların kullandığı eylemler daha az çeşitlilik gösterir, tipik gelişim gösteren çocuklara göre öğrenme hızları daha yavaştır, yeni sözcükleri edinmeleri için bu sözcüklere akranlarından daha çok kez maruz kalmaya ihtiyaç duyarlar ve başta eylemler olmak üzere, yeni öğrendikleri sözcükleri uzun süreli bellekte tutmada tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha geridedirler (Watkins ve ark., 1993; Windfuhr ve ark., 2002; Rice ve ark., 1994, akt. Marinis, 2011).

Özgül dil bozukluğu bulunan çocukların resim adlandırma, fonolojik bellek, anlamsız sözcük tekrarı, cümle tekrarı gibi görevlerde normal gelişim gösteren akranlarından geride oldukları; dilbilgisel olan ve dilbilgisel olmayan bilgilerin işlenmesinde daha yavaş oldukları, motor beceriler ve sembolik oyun kurma gibi becerilerde sorunları olduğu gözlemlenmiştir (Lahey ve Edwards, 1996; Botting ve Conti-Ramsden, 2001; Gathercole, 2006; Gathercole ve Baddeley, 1990; Miller ve ark., 2001; Hill ve ark., 2001; Johnston, 1994, akt. Marinis, 2011).

ÖZGÜL DİL BOZUKLUĞU DİL ÖZELLİKLERİ

Fonoloji

Bortolini ve Leonard (2000), özgül dil bozukluğu bulunan çocukların fonolojik becerilerinin tipik gelişim gösteren çocuklarınkinden parça doğruluğu, ayırıcı özellikler, fonolojik işleme, saklı olan anlam kuralları, olağan olmayan fonolojik örüntüler gibi bileşenlerden hangisiyle ölçülürse ölçülün daha geride olduğunu belirtmişlerdir.

ÖDB'li çocuklarda sesletimle ilgili bir sorun gözlenmezken; fonolojik gelişimlerinde gecikme söz konusudur. İngilizce konuşucusu ÖDB'lilerle yapılan çalışmalarda, bu çocukların ünsüz öbekleri üretiminde sorun yaşadıkları, ünsüz edinimlerinin gecikmeli olduğu ve tipik dil gelişiminde erken edinilen ünsüzleri geç edindikleri görülmüştür (Marinis, 2011). ÖDB'li çocuklarda sıklıkla basitleştirme işlemleri ve fonolojik hatalar, eklerin kullanımı ile ilgili sorunlar, morfolojik çeşitlilikte azalma ve daha basit ifadeler görülür. (Topbaş ve ark., 2013). ÖDB tanısı bulunan çocukların fonolojik gelişimlerinin yaşlarına göre daha yavaş olduğu düşünülmektedir. Bu çocukların fonolojik edinimleri tipik dil gelişimi gösteren akranlarından farklı sırada ve daha geç gerçekleşmektedir. Yaptıkları hatalar, tipik dil gelişimi gösteren akranlarının aksine daha çok ötümlülük/ötümsüzlük ile ilgili hatalardır. Ayrıca, küçük yaştaki çocukların dil gelişimleri sırasında yaptıkları fonolojik işlemleri (akıcı kayıcılaştırma, ünsüz öbeklerin sadeleştirilmesi, sözcük sonu ünsüzlerinin düşürülmesi gibi) ÖDB'li çocuklar ileriki yaşlarda da devam ettirmektedirler (Topbaş ve ark., 2013).

ÖDB'li çocuklar, okul öncesi dönemde daha küçük yaştaki tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldıklarında, dağarcıklarındaki ünsüz seslerin kullanımında daha tutarsızlardır (Leonard, 1987; akt. Bortolini ve Leonard, 2000). Bortolini ve Leonard (2000) İngilizce ve İtalyanca'da yaptıkları çalışmalarında, özgül dil bozukluğu bulunan çocukların, basit sözcüklerdeki sözcük başı ünsüzlerinin üretiminde daha küçük yaşta olan ve tipik dil gelişimi gösteren çocuklara göre daha geride olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, aynı çalışmanın İngilizce kısmında ÖDB'li çocukların, tipik dil gelişimi gösteren çocuklara göre aynı sözcüklerin tekrarında daha tutarsız oldukları görülmüştür.

Gathercole ve Baddeley (1990), belleğin dil gelişiminde önemli rol oynadığını vurgulayarak hasarlı bellek becerilerinin gelişimsel dil bozukluğu ile ilişkisini incelemişlerdir. İşleyen bellek yaklaşımına göre, bilginin geçici süreliğine bellekte tutulması öğrenme, anlama, mantık yürütme gibi çeşitli bilişsel becerilerde rol oynayabilmektedir. Dolayısıyla işleyen bellekteki hasarlar öğrenme ve yeni sözcük materyalleri üzerinde olumsuz etki oluşturmaktadır. İşleyen belleğin fonolojik bileşeni ise dil becerilerinin kazanılması üzerinde büyük bir öneme sahiptir ve çocuklukta sözcük dağarcığının ediniminde rol oynamaktadır. Dolayısıyla, hasarlı fonolojik bellek becerilerinin sözcük dağarcığı gelişimi ve okumayı öğrenme üzerinde olumsuz etkiler oluşturabileceği tahmin edilmektedir. Dil bozukluğu olan çocukların tekrar ve sıralı geri çağırma becerilerindeki hasarlar, işleyen bellekteki fonolojik depolamadaki hasarı yansıtmaktadır (Gathercole ve Baddeley, 1990).

ÖDB'li çocukların fonolojik kısa süreli bellek performanslarını değerlendirmek için anlamsız sözcük tekrarı testleri kullanılmış (Bishop, North, ve Donlan, 1996; Gathercole ve Baddeley, 1990: Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase, ve Kaplan,

1998; akt. Conti-Ramsden ve Botting, 2001) ve bu testlerin altta yatan dil sorununun iyi bir işaretçisi olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Conti-Ramsden ve Botting (2001), anlamsız sözcük tekrar testinin dil bozukluğu ile ilişkisine dair yaptıkları çalışmalarında, anlamsız sözcük tekrarı ve cümle tekrar testlerinin ÖDB'yi tanılamada %50 ve daha yüksek oranda başarılı olduğunu saptamışlardır. Kısa süreli bellek performansına dayalı olan bu testlerin dil bozukluklarında en iyi psiko-dilbilimsel işaretçiler olduğu düşünülmektedir.

Gathercole ve Baddeley (1990) çocuklarda yaptıkları anlamsız sözcük tekrar testi çalışmalarının sonucunda, özgül dil bozukluğu olan çocukların çok heceli anlamsız sözcükleri tekrarlamada normal gelişim gösteren çocuklara göre çok daha geride olduklarını kaydetmişlerdir.

Marton (2006) anlamsız sözcüklerin dildeki sözcüklere benzerliği arttıkça tipik dil gelişimi gösteren çocukların tekrar etme performanslarının daha yüksek olduğunu, ÖDB'li çocuklarda ise böyle bir ilişkinin bulunmadığını belirtmiştir.

Fonolojik eksiklik hipotezine göre, İngilizcede bazı çocukların geçmiş zaman edinimindeki zorluklar, morfolojik yapı değişimindeki fonolojik yapıyı anlayamamalarından kaynaklanmaktadır. Yani, "walk" ve "walked" arasındaki fonolojik farklılığı ayırt edemeyen çocuk, bunu diğer geçmiş zaman çiftleriyle ilişkilendirememektedir. Bu teoriye göre disleksi ve dil bozukluğu olan çocuklar sözel dil ve okuma becerilerinde, fonolojik profillerinde benzer örüntüler göstermektedirler ve dil bozukluğu ile disleksi arasındaki bu benzerlikler çocuğun yaşı ilerledikçe artmaktadır (Robertson ve ark., 2012).

Morfo-Sentaks

Çeşitli dillerde yapılan özgül dil bozukluğu çalışmaları, bu bozuklukta karşılaşılan sorunlardan ortak bir görünüm oluşturmaya çalışmışlardır. Başta İngilizce olmak üzere farklı dil gruplarında özgül dil bozukluğunun yapısını anlamaya yönelik pek çok araştırma yürütülmüştür. Özgül dil bozukluğu ile ilgili yapılan diller arası çalışmalar, ilgili dillerde ÖDB'li çocukların dil yapılarındaki sorunların değişmekte olduğunu ortaya koymuştur (Leonard, 2014). Marinis (2011), özgül dil bozukluğu bulunan çocukların birbirlerinden çok farklı özellikler sergilediğini ve bazı çocuklarda yalnızca üretim, bazı çocuklarda yalnızca anlama, bazılarında da her ikisinin birden etkilendiğini belirtmiştir. Özgül dil bozukluğunda ayırıcı özellik ise morfo-sentaksın üretimi ve anlaşılmasında görülen sorunlardır. Bu durum çocukların dili farklı şekillerde ediniminde kendini göstermektedir.

Özgül dil bozukluğu olan çocuklar, tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında dilbilgisel morfolojilerinin çok daha zayıf olduğu görülmektedir. Dilbilgisel morfeplerin geç edinimi, yetişkin dilbilgisi ediniminin daha uzun sürmesi ve morfo-sentaktik güçlükler, ÖDB'li çocukları tipik gelişim gösteren yaşlılarından ayıran işaretçilerdir (Rice, 2000; Leonard, 1998; Beore ve Leonard, 2001; akt. Verhoeven ve ark., 2011).

Geçmiş yıllarda yapılan çalışmalar, özgül dil bozukluğu olan çocukların dilbilgisel morfepleri beklenen ortalama sözce uzunluğunda kullanmaya başladıklarını, tipik gelişim gösteren çocuklarla aynı sırayı izlediklerini; ancak gelişimlerinin beklenenden bir ya da iki aşama daha geç olduğunu göstermiştir (Brown 1973; Johnston ve Schery, 1976, akt. Acarlar ve Johnson, 2011).

İngilizcede özgül dil bozukluğu üzerine daha önceden yapılan çalışmalar, ÖDB’li çocukların özellikle fiillerle ilgili çekim ekleri ve yardımcı fiiller gibi dilbilgisel morfeplerde, kendi yaş düzeylerinden beklenenden çok daha fazla hata yaptıklarını ve İngilizceyi daha geç ve yavaş öğrendiklerini düşündürmüştür. İzleyen yıllarda farklı dillerde yapılan çalışmalar ise dillere özgü olarak hataların farklılaştığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla, özgül dil bozukluğunun öğrenilen dilin özelliklerine bağlı olarak atipik dil gelişimi ile kendini gösterdiği düşünülmektedir (Acarlar ve Johnson, 2011).

Miller ve Deevy (2003), İngilizce konuşan ÖDB’li çocukların dilbilgisel morfepleri eksilterek kullandıklarını, daha küçük yaşta çocuklarda olduğu gibi bu morfepleri kimi zaman doğru kimi zaman yanlış kullandıklarını belirtmiştir. Tipik dil gelişimi gösteren çocukların da belli bir süre morfepl kullanımıyla ilgili tutarsızlıkları olsa da ÖDB’li çocuklara göre daha erken bir yaşta doğru kullanıma ulaşmaktadırlar.

ÖDB’nin İngilizcedeki görünümünü incelendiğinde, geniş zaman üçüncü tekil şahıs eki olan “-s”, geçmiş zaman “-ed” takısı gibi zaman ve uyum bildiren eklerde bozulma olduğu, “be” yardımcı fiili ve “to” mastarı kullanımında çok daha fazla hatanın olduğu görülmüştür (Leonard, 2014; Fletcher ve Ingham, 1995; akt. Verhoeven ve ark., 2011).

Leonard ve arkadaşları (2000), özgül dil bozukluğunda etkilenen dilbilgisel morfeplerin hem işlev sözcüklerini hem de dilbilgisel çekim eklerini içerdiğini ve ÖDB’li çocukların bu morfeplerin kullanımıyla ilgili sorunlarının ilkökul yıllarına kadar devam ettiğini belirtmişlerdir. ÖDB’li çocukların üretiminde morfepler genellikle atılsa da kullanıldığında uygun bağlamlarda kullanılmaktadır. Yapılan çalışmalar uygunsuz morfepl kullanım oranının %3 ile %8 arasında olduğunu göstermiştir. Ayrıca geçmiş zaman kullanımında aşırı genelleme yapılarak düzensiz fiillerin düzenli fiil kurallarına göre çekimlenmesi söz konusudur (Leonard, 1972; Leonard ve ark., 1997; Menyuk, 1964; Rice ve ark., 1995; Leonard ve ark., 1992; Eyer ve Leonard, 1995; King, Schelletter, Sinka, Fletcher, ve Ingham, 1995; Leonard et al., 1992; Marchman, Wulfeck ve Ellis Weismer, 1999; Oetting ve Horohov, 1997, akt., Leonard ve ark., 2000).

Semantik

Brackenbury ve Pye (2005), dil bozukluğu olan çocukların yeni sözcük edinimi, dağarcıkta bulunan sözcüklerin depolanması, sözlükçeden geri çağırım gibi noktalar olmak üzere, dilin semantik bileşeninde pek çok sorunlar yaşadıklarını ve alıcı ve ifade edici sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğunu belirtmişlerdir.

İlk sözcüklerin edinimindeki gecikme dil bozukluğunun bir işaretçisi olarak görülmektedir. İki yaşa kadar elli sözcükten daha az olan sözcük edinimi, devam eden bir gecikmeye ve dil gelişiminde geriliğe öngörü hazırlamaktadır. Özgül dil bozukluğu tanısı alan çocukların ailelerinden alınan bilgiler, bu çocuklarda ilk sözcüklerin ediniminin akranlarına göre daha geç gerçekleştiğini göstermektedir (Olswang ve ark., 1998). İlk sözcüklerin 18-30 aylık dönemde ediniminin, erken sözcük dağarcığı gelişiminde gecikmenin işaretçisi olduğu düşünülmektedir (Moyle ve ark., 2011).

Leonard ve arkadaşları (1982), edinilen sözcüklerin özelliklerinin sözcük edinimini etkilediğini; çocuğun fonolojik dağarcığında bulunan seslerden oluşan sözcüklerin daha hızlı bir şekilde edinildiğini, nesne isimlerinin eylem isimlerinden hem üretim hem de anlamada daha çabuk edinildiğini belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalar ÖDB'li çocukların yeni sözcükler öğrenmede zorlandıklarını göstermiştir. Özgül dil bozukluğu bulunan çocuklar hem birkaç kez tekrar edilen sözcükleri anlama ve üretime dayalı tesadüfi öğrenmede; hem de didaktik öğretimle sunulan yeni sözcüklerin ediniminde güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Ayrıca, sözcüklerin semantik özelliklerinin öğrenilmesi ve az kullanılan sözcüklerin edinilmesinde yaşlılarından geridedirler (Dollaghan, 1987; Rice, Buhr ve Nemeth, 1990; Rice, Buhr ve Oetting, 1992; Gray, 2003, 2004, 2005; Kiernan ve Gray, 1998; Alt ve Plante, 2006; Alt, Plante ve Creusere, 2004; Nash ve Donaldson, 2005, akt. Sheng ve McGregor, 2010).

Özgül dil bozukluğu bulunan çocukların anlambilgisel öğrenmelerinde yaşadıkları güçlüklerin, uzun süreli bellekte depolanan sözcüklerin semantik görüntülerinde de kendilerini göstereceği ve bunun da sözcüklerin geri çağırılmasında sorunlara yol açabileceği düşünülmektedir (Sheng ve McGregor, 2010). McGregor ve arkadaşları (2002), özgül dil bozukluğu tanısı almış çocukları yaş eşlemeli olarak tipik dil gelişimi gösteren çocuklarla karşılaştırdıklarında nesne eşlemede ÖDB'li çocukların daha fazla yanlış yaptıklarını, çocukların sözlükçelerindeki ve semantik bilgilerindeki kısıtlılıkların, ÖDB'li çocuklarda sözcük geri çağırma ve adlandırmada hatalara sebep olduğunu bulmuşlardır.

Sözcük bulma gücü, uygun sözcüklerin hatırlanmasında yaşanan yetersizlik ve tekrar, yeniden düzenleme, boş sözcüklerle konuşmayı doldurma gibi alternatif davranışların kullanımı olarak tanımlanmaktadır. Dockrell ve arkadaşlarının araştırması İngiltere'de özgül dil bozukluğu tanısı alan çocukların %23 oranında sözcük bulma zorluğu yaşadığını göstermektedir (1998; Messer ve Dockrell, 2006, akt. Sheng ve McGregor, 2010).

Sheng ve McGregor (2010), ÖDB'li çocukları yaş ve ifade edici dil sözcük dağarcığına göre eşledikleri iki grupta karşılaştırmışlardır. Çalışmada çocuklardan kendilerine verilen 24 isim ve 24 eylemden oluşan 48 sözcükle çağrışımı olan sözcükleri üretmelerini istemişler ve dört parçaya ayırdıkları sözcük listeleri her çocuğa üçer kez gösterilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda ÖDB'li çocukların, akranlarına göre daha az semantik yanıt verdikleri, ritim ya da içerdiği sesler itibariyle benzer olan sözcükleri daha çok kullandıkları ve daha fazla hata yaptıkları görülmüştür. ÖDB'li grubun değerlendirilmesi sonucu, zayıf semantik performansın ifade edici sözcük dağarcığındaki bozukluk ve ifade edici sözcük dağarcığıyla alıcı sözcük dağarcığı arasındaki fark ortaya konmuştur.

Pragmatik

Özgül dil bozukluğu bulunan çocukların dilbilgisel bağlamlardan bağımsız olarak pragmatik bozukluğa sahip olmaları pek rastlanan bir durum değildir. ÖDB'li çocukların tipik dil gelişimi gösteren akranlarına göre dilbilgileri daha zayıf olsa da konuşmayı başlatma, cevap verme, yorum yapma, istekte bulunma gibi iletişim becerileri mevcuttur. Özel olarak pragmatik sorunlar yaşamasalar da akranlarına göre zayıf olan dilbilgisel becerilerinden ötürü pragmatik işlevlerini atipik şekillerde gerçekleştirirler (Van Balkom ve Verhoeven, 2004).

Katsos ve arkadaşları (2011), ÖDB’li çocukları tipik dil gelişimi gösteren yaşlılarıyla karşılaştırdıklarında her iki grubun da pragmatikte mantıksal anlamlarda olduğundan daha düşük bir performans gösterdiklerini; ancak ÖDB’li çocukların diğer çocuklara göre pragmatik becerilerde daha zayıf olduklarını belirtmişlerdir. ÖDB’li çocuklar, daha küçük yaştaki normal dil gelişimi gösteren çocuklarla benzer özellikler taşımaktadırlar.

Ryder ve arkadaşları (2008), özgül dil bozukluğu bulunun çocuklardaki pragmatik becerileri ilgililik teorisinden yola çıkarak, resimler kullanarak ve kullanmadan senaryolar ve hikaye kullanımı ile araştırmışlar ve tipik dil gelişimi gösteren çocuklarla karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada çocukların pragmatik anlamlarda çıkarım yapma ve anlamalarının bağlamdan etkilendiği görülmüş ve çalışmaya katılan ÖDB’li çocuklar imalardan anlam çıkarma, semantik anlamı anlama ve gönderme yapma noktalarında resim kullanılan bağlamlarda akranlarıyla benzer sonuçlar ortaya koymuşlardır.

TÜRKÇEDE ÖZGÜL DİL BOZUKLUĞU

Türkçe, dil özelliklerine bakıldığında, sondan eklemeli bir dildir, vurgu genellikle sözce sonundaki morfepler üzerindedir ve cümlede öğelerin zorunlu bir sıralaması olmasa da, hem çocukların hem yetişkinlerin ağırlıklı olarak tercih ettiği yapı öznesne- yüklem şeklindedir (Glass ve ark, 2008; Slobin ve Bever 1982; akt. Acarlar ve Johnson, 2011). Türkçede genellikle fiillerin sözce sonunda bulunması, fiillerdeki dilbilgisel morfepleri daha belirgin hale getirdiğinden, Türkçe, çekimli fiillerin öğrenilmesiyle ilgili olarak İngilizceye göre daha avantajlı bir durumdadır. Xanthos ve ark. (2010)’un yaptığı dillerarası çalışmada, isim ve fiil çekim eklerinin aynı anda bulunmasına rağmen, Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için fiillerde daha hızlı bir şekilde yeterli gelişimin sağlandığı görülmüştür (Acarlar ve Johnson, 2011).

Acar ve Johnson (2011) Türkçe konuşan ve atipik dil gelişimi gösteren çocukları, normal gelişim gösteren akranları ile yaş ve ortalama sözce uzunluğu temel alınarak oluşturulan iki gruba karşılaştırdıklarında, ilk gruptaki çocukların fiil çekimlerinde isim çekimlerine oranla daha az hata yaptıklarını; ancak her iki hata türünde de tipik dil gelişimi gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında hata oranlarının daha yüksek olduğunu, zorunlu bağlamlarda uygun fiil çekimlerini kullandıklarını saptamışlardır. Hint- Avrupa dillerinin aksine Türkçe öğrenen çocuklarda hatalar ağırlıklı olarak isim çekimlerinde yapılmaktadır. Ayrıca, atipik dil gelişimi gösteren çocukların normal gelişim gösteren akranlarına oranla dört kat daha fazla uyum hatası yaptıkları görülmüştür.

Topbaş (2010), Türkçede özgül dil bozukluğu olan çocuklarla yaş eşlemeli tipik dil gelişimi gösteren çocukları, cümle tekrarı yönünden karşılaştırdığı bir çalışma yapmıştır. Söz konusu çalışmada, ÖDB’li çocukların cümle tekrarlarında üç kat daha fazla eksik tekrar yaptıklarını, zorunlu morfolojide ÖDB’li grubun diğer gruba göre daha fazla hata yaptığını; bu iki hata türünde de ÖDB’li grubun diğer grupla arasında anlamlı derecede farklılıklar olduğunu saptamıştır. Hata yapılan cümle türlerine bakıldığında ise, her iki grupta da karmaşık cümle yapısında basit cümlelere göre daha fazla hata yapıldığı gözlemlenmiştir. Tipik dil gelişimi gösteren yaş eşlemeli çocuklar, basit ve karmaşık cümlelerde eksiltme hatası yapsalar da, oran olarak bakıldığında özellikle karmaşık cümlelerde, bu hataların

ÖDB’li çocuklarca daha fazla yapıldığı görülmektedir; ÖDB’li çocuklar karmaşık cümlelerde hata yapmaya daha eğilimlidirler. Karmaşık cümlelerdeki hatalar incelendiğinde ise ÖDB’li grubun, cümlenin önemli öğelerini atma hatası yaptıkları ve bu hataların daha çok zarf tümcelerinde olduğu belirtilmiştir. Topbaş ve arkadaşları (2014), Türkçe konuşan ÖDB’li çocukların anlamsız sözcük tekrarlarını tipik dil gelişimi gösteren çocuklarla karşılaştırdıkları çalışmalarının sonucunda ise, ÖDB’li çocukların artikülasyon yeri ve biçimi ile ilgili fonem hatalarını daha çok yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Yarbay Duman ve arkadaşları (2015), Türkçe konuşan ÖDB’li çocuklarla tipik dil gelişimi gösteren çocukları koşullu cümlelerin anlaşılması ve tekrarı yönünden karşılaştırmışlardır. Çalışmada koşulsuz cümle, koşullu cümle ve olgu cümleleri kullanılarak hem morfosentaktik karmaşıklık hem de bilişsel karmaşıklık manipüle edilmiştir. Bu karşılaştırmanın sonucunda, ÖDB’li çocukların diğer çocuklara göre cümle anlama ve üretmedeki morfosentaktik becerilerinin daha zayıf olduğu, ÖDB’li grubun koşullu cümlelerdeki performanslarının yaş, sözel olmayan zekâ ve dil puanlarıyla ilişkili olmadığı ve grubun koşulsuz cümleleri anlama ve tekrarlama da diğer cümle türlerine göre daha başarılı bir performans sergilediği görülmüştür. ÖDB’li çocukların olgu cümleleri ve koşullu cümlelerin tekrarında ise benzer düzeyde performans sergilemeleri, her iki cümle türünde de benzer morfosentaktik edinimin göstergesi olmuştur. ÖDB’li çocuklar bileşik cümlelerde koşullu cümlelere göre daha başarılı olmuşlardır. Çalışmanın sonuçları, koşullu cümlelerdeki bilişsel karmaşıklığın ÖDB’li çocukların anlamasını zorlaştırdığını göstermektedir.

Şan (2010), 3-6 yaş arası ÖDB’li çocuklarla tipik dil gelişimi gösteren akranlarını doğal dil örnekleriyle, biçimbirimlerde ortalama sözcük uzunluğu, sözcüklerde ortalama sözcük uzunluğu, farklı sözcük sayısı ve toplam sözcük sayısı yönünden karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmaların sonucunda, ÖDB’li grubun diğer gruba göre daha düşük bir performans sergilediği görülmüştür. ÖDB’li çocuklar akranlarıyla kıyaslandığında, çabalama yüzdeleri daha yüksek, soru-cevap ve anlaşılabilirlik yüzdeleri daha düşük çıkmış; bu çocukların, bağımlı biçimbirimleri, soru sözcüklerini ve takılarını, bağlaçları, yer-yön bildiren sözcükleri ve adıları daha az kullandıkları görülmüştür. Ayrıca çalışmada, ÖDB’li çocukların isim durum eklerini, iyelik eklerini, çoğul eklerini, koşul kipini, gereklilik kipini ve yeterlik kipini hiç kullanmadıkları saptanmıştır.

İKİDİLLİLİK ve ÖZGÜL DİL BOZUKLUĞU

Küçük yaştaki ikidilli tipik dil gelişimi gösteren çocuklar ve özgül dil bozukluğu bulunan çocuklar normal zeka düzeyine ve yeterli sosyal becerilere sahip olmakla birlikte, tamamlanmamış dil öğrenimi ve yaptıkları dil hataları sebebiyle sıklıkla karıştırılmaktadırlar (Paradis, 2010). İlk kez okul eğitimiyle ikinci dile maruz kalmaya başlayan ikidilli çocuklar yanlış özgül dil bozukluğu tanısı alma riskiyle karşılaşmaktadırlar. Özellikle sıralı ikidilli çocuklar tipik dil becerilerine sahip olsalar da, tek dilli akranlarıyla karşılaştırıldıklarında dil gelişimlerinde gecikmeler olduğu düşünülmektedir. İkidilli çocukların sözcük dağarcığı bilgisi konuştukları diller arsında dağılım gösterdiği için tek bir dilin değerlendirilmesi ikidilli çocukların dil becerilerinin azımsanmasına neden olabilmektedir. Bu sebeple, ikidilli çocukların özgül dil bozukluğu tanılarını gereğinden fazla almaları ya da

tanılamada gözden kaçmaları sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Ayrıca, ikidilli özgül dil bozukluğunu değerlendirmede kullanılabilecek araçlar yeterli değildir. (Bedore ve Peña, 2008).

Öğrenilen dillerden bağımsız olarak ikinci dil edinimi, belirli ve öngörülebilir örüntüler izlese de, ikinci dil ediniminde öğrenilen ilk dilin etkisi olduğu düşünülmektedir (Restrepo ve Kruth, 2000). Dil etkileşimi (*language interference*), ilk dildeki tüm dil bileşenlerinin ikinci dile aktarılması olarak tanımlanmaktadır. İlk dildeki yeni sözcük dağarcığının büyük ölçüde öğrenilmiş olması her iki dilde de yeni sözcüklerin edinimini kolaylaştırmaktadır; ilk dilde edinimin yetersiz olması ise her iki dildeki edinimi güçleştirmekte ve ilk dilin kaybıyla sonuçlanabilmektedir (McLaughlin, 1987; Kiernan ve Swisher, 1990, akt. Restrepo ve Kruth, 2000).

Kohnert (2010), ikidilli çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesi ve birincil dil bozukluğundan ayırt edilebilmesiyle ilgili olarak, tipik dil gelişimi gösteren ikidilli çocukların dil özelliklerinin konuştuğu dillerdeki becerilerinin değişken dağılımı, yapısal ya da kavramsal işleme seviyelerinde dillerarası bağlantılar ve benzer sosyal durumlara tepkilerde bireysel çeşitlilikler olmak üzere üç noktaya değinmiştir.

Bruck (1982), yoğun Fransızca programlara katılan ve dil bozukluğu olan çocukların bilişsel akademik yetenekleriyle ilk ve ikinci dildeki becerilerini anaokulu ve birinci sınıfta değerlendirmiştir. Çalışmada, ikinci dilde iki yıllık bir çalışmanın sonucunda çocukların dilbilgisel ve bilişsel becerilerinin ilk dilinde eğitim gören ve dil bozukluğu olan çocuklarla aynı seviyeye ulaştığı, dil bozukluğu olan çocukların da normal dil gelişimi gösteren ikidilli akranları kadar olmasa da ikinci dillerinde giderek gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Restrepo ve Kruth (2000), biri özgül dil bozukluğu olan, diğeri tipik dil gelişimi gösteren iki ikidilli çocuğu karşılaştırdıkları ve spontan dil örneği kullandıkları çalışmalarında bu çocukların dilbilgisel becerilerinin çok farklı olduğu; ÖDB’li çocuğun her iki dilde de çok daha fazla sayıda morfosentaktik hatalar yaptığı, bu hataların tek dilli ÖDB’li çocukların yaptığı hatalardan daha farklı özellikler taşıdığı ve ÖDB’li çocuğun ilk dilini önemli ölçüde kaybettiği sonucuna varmışlardır.

Crutchley ve arkadaşları (1997), İngiltere’de ÖDB’li çocuklarla yürüttükleri çalışmaları sonucunda ikidilli ve tek dilli çocukların standart dil ve konuşma değerlendirmelerinde farklı performanslar sergilediklerini bulmuşlardır. Ayrıca, semantik ve/ya pragmatik güçlükleri olan çocuklar, olmayanlara göre farklı performanslar sergilemişler, ikidilli ve tek dilli çocuklar anlamlı ölçüde farklı puanlar almışlardır. Test puanlarına yansımaya da ikidilli çocuklar tek dilli akranlarına göre daha az çeşitte dil güçlüğü sergilemişlerdir.

Paradis ve arkadaşları (2003), ikidilli ÖDB’li çocukların tek dilli ÖDB’li çocuklarla yaşadıkları morfosentaktik zorlukların benzer olup olmadığını araştırmak için İngilizce ve Fransızca konuşan ikidilli ÖDB’li çocukları tek dilli ÖDB’li ve tipik dil gelişimi gösteren kontrol grubundaki çocuklarla karşılaştırmışlardır. Spontan dil örneği kullanılan bu çalışmanın sonucunda hem tek dilli hem de ikidilli çocukların zaman bildiren morfeplerdeki doğruluk puanlarının, zaman bildirmeyen morfeplerde olduğundan daha düşük olduğu ve geniş bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla, ikidilli çocukların tek dilli akranlarıyla zaman

bildirimiyle ilişkili morfosentaktik yapılarda benzer örüntüler gösterdiği ortaya konmuştur. Bu durum, ikidilliliğin zaman bildiren yapıların ediniminde gecikmeye sebep olmadığını göstermektedir.

Çalışmalar, ikidilli çocukların konuştukları dillerdeki sözcük dağarcığı bilgisinde bozulmalar olduğunu göstermektedir; tek dilde sözcük dağarcığının değerlendirilmesi ise ikidilli çocukların dil becerilerinin yeterince anlaşılmasına sebebiyet vermektedir. Özgül dil bozukluğu olan ikidilli çocukların sözcük dağarcıklarındaki bozulmalar her iki dilde de görülmektedir. Yine, ikidilli ÖDB'li çocuklar, tek dilli ÖDB'li çocuklarda olduğu gibi yeni sözcükleri öğrenmede güçlükler yaşamaktadırlar (Bedore ve Peña, 2008).

Dilin morfolojik bileşeninde gecikmeler, sözcük anlamları, sözcüklerin geri çağırılması ve sözcük öğrenmede karşılaşılan güçlüklerle beraber semantik gelişimde gecikmeler tek dilli özgül dil bozukluğunda olduğu gibi ikidillilerde de görülen sorunlardır (Bedore ve Peña, 2008).

Verhoeven ve arkadaşları (2011), Hollanda'da ikidilli ÖDB'li, tek dilli ÖDB'li, ikidilli tipik dil gelişimi gösteren ve tek dilli tipik dil gelişimi gösteren çocukların dil özelliklerini karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, ilk ya da ikinci dildeki dil girdilerinin kısıtlılığının dil ediniminde durağanlığa ya da gecikmeye yol açtığını anlaşılmıştır. Özellikle zihinsel sözlükçe ve dilbilgisinin kullanılması gereken durumlarda Flemenkçe'nin diğer dillerle karışmasının bir dezavantaj doğurduğu ve çocuklara verilen tüm görevlerde ikidilli özgül dil bozukluğu bulunan çocukların diğer tüm gruplardaki çocuklardan daha düşük puanlar elde ettikleri görülmüştür.

İkinci bir dil edinen çocuklar, özgül dil bozukluğu bulunan çocuklar gibi fiil çekimlerinde hatalar yapmaktadırlar. Blom ve arkadaşları (2013), fiil çekimlerinin özgül dil bozukluğu bulunan ve bulunmayan ikidilli çocukları ayırt edici olarak kullanılıp kullanılmayacağını anlamak ve hata tiplerinin çeşitliliğini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada tek dilli ÖDB'li, tek dilli Flemenkçe konuşucusu normal dil gelişimi gösteren, Türkçe- Flemenkçe konuşan ikidilli ÖDB'li 6-8 yaş aralığındaki çocuklarla ve tek dilli tipik dil gelişimi gösteren daha küçük yaştaki çocukların oluşturduğu grupları karşılaştırmışlardır. Çalışmada sözcük sırası ve eylem tipi kontrol edilerek çocukların kullandığı fiil çekimlerini test etmişlerdir. Bu çalışma, ÖDB için belli bir hata tipinin olmadığı, bireysel farklılıkların etken olduğunu, tek dilli çocuklarda fiil çekimlerinin daha ayırt edici olduğu, ancak ikidillilerde sınıflandırma yapmaya daha az elverişli olduğu sonuçlarını vermiştir.

AVRUPA'DA TÜRKÇE KONUŞUCUSU İKİDİLLİLERLE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Yurtdışında yaşayan Türkçe konuşucusu ikidilli çocuklarla yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar özellikle Türkiye'den göç eden ailelerin yoğun olarak yaşadığı Almanya, Hollanda, İngiltere ve Fransa gibi Avrupa ülkelerinde yapılmış olup, çocukların dil özelliklerini farklı açılardan ele almışlardır.

Yağmur ve Nap-Kolhoff (2010), Hollanda'da yaşayan, üç yaşında, yedi Türkçe-Flemenkçe konuşucusu ikidilli çocuğun Türkçe dil özelliklerini, *Systematic Analysis of Language Transcripts* (SALT) programını kullanarak incelemişler ve

tek dilli referans grubundaki çocukların dil örnekleriyle karşılaştırmışlardır. Çalışmaya katılmış olan ikidilli çocukların tamamı Hollanda'da doğmuşlardır; ancak baskın olan dilleri Türkçedir. Bu karşılaştırmanın sonunda ikidilli çocukların, tek dilli akranlarına göre, anlaşılabilirliklerinin daha düşük olduğunu, daha az sayıda farklı sözcük kullandıklarını, çocukların ortalama sözce uzunluklarının referans grubundakilerle yakın olduğunu, çoğul eklerini daha az kullandıklarını ve zaman kiplerinin kullanımında referans grubunun gerisinde olduklarını saptamışlardır.

De Jong ve arkadaşları (2010), yine, Hollanda'da yaptıkları çalışmalarında tek dilli ÖDB'li Flemenkçe konuşucusu, Türkçe ve Flemenkçe konuşucusu olup ÖDB'li olan ve ÖDB'li olmayan ikidilli ve tek dilli Flemenkçe konuşucusu tipik dil gelişimi gösteren çocuklardan oluşmak üzere dört grubun dil özelliklerini karşılaştırmışlardır. Çalışmada, çocukların dilbilgisi hedeflenerek morfolojik bilgilerini incelemeyi amaçlayan cümle tamamlama gibi görevlerin yanı sıra, hikâye anlatımına da yer verilmiştir. Çalışmada yer alan ÖDB'li ikidilli grubun, özne-yüklem uyumuyla ilgili olarak Flemenkçede Türkçeden daha fazla hata yaptıkları; Türkçede ise, sözcük sırası zorunlu bir bağlam oluşturduğunda hal eklerinin etkilendiği görülmüştür. Ayrıca, Türkçede, çocukların hal ekleriyle sözcük sırası arasındaki bağlantıya dair farkındalıkları incelendiğinde, ÖDB'li grubun tipik dil gelişimi gösteren ikidillilere göre anlamlı ölçüde geride oldukları saptanmıştır. Bu çocuklar, hikâye anlatımında hal eklerini daha az sıklıkta kullanmışlar ve bu eklerde daha fazla hata yapmışlardır. Flemenkçedeki performanslarına bakıldığında ise ikidilli ÖDB'lilerin, sıfatlarla ilgili performanslarında hem ÖDB hem de ikinci dil öğrenimi özellikleri taşırken, eylemlerde özgül dil bozukluğu etkisinin daha baskın olduğu görülmüştür.

Marinis ve Özge (2010), İngiltere'nin başkenti Londra'da Türkçe-İngilizce konuşan ikidilli çocukların dil becerilerini incelemek ve tek dilli çocuklarla karşılaştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada beş yaşındaki on katılımcıya TEDİL'in alıcı dil alt testi uygulanmış ve sonuçlar TEDİL'in standardizasyon grubundan yaş ve sosyo-ekonomik durum eşleştirilerek oluşturulan tek dilli grubun sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada, ikidilli çocukların, tek dilli akranlarına nispeten, test sorularına verdikleri cevaplarda daha fazla yanlışlarının olduğu; ancak istatistiki olarak norm grubunun sonuçlarıyla aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Akıncı ve Decool-Mercier (2010) ise, Fransızca-Türkçe konuşan ikidillilerle Türkçe konuşan tek dilli ve Fransızca konuşan tek dilli grubun dil özelliklerini, hikâye anlatımıyla konuşma ve yazma çıktılarıyla karşılaştırmışlardır. Her grup, en az 20 kişiden oluşmaktadır ve yaşları 11,13 ve 16 olan üç alt gruba ayrılmıştır. Türkçe açısından karşılaştırıldığında çalışma verileri, tek dillilerin ikidillilere göre daha uzun metinler oluşturduğunu, tek dilli Türkçe konuşucularında devam eden bir gelişimin söz konusu olduğunu; ancak bu gelişimin lise düzeyine kadar ikidillilerde görülmediğini göstermiştir. Fransızca açısından bakıldığında ise, grupların benzer uzunluklarda metinler oluşturduğu; ancak veriler daha detaylı incelendiğinde küçük yaştaki ikidillilerin tek dillilere göre daha uzun metinler oluşturduğu ve ikidillilerin daha fazla bağlayıcı kullandığı görülmüştür.

Rothwieler ve arkadaşları (2011), Almanya'da, yedi Almanca konuşucusu tek dilli ÖDB'li ve yedi Türkçe-Almanca konuşucusu iki dilli ÖDB'li çocuklardan oluşan

iki gruptan aldıkları boylamsal dil verilerini özne-yüklem uyumu açısından karşılaştırmışlardır. Toplanan veriler Almancadır. Çalışmada, her iki grupta da çocukların 5N1K sorularıyla bunları içeren ilgi tümceciklerinin edinimlerinde ve zaman kipleri ile ilgili bir sorunun olmadığı; ancak ÖDB’li çocukların özne-yüklem uyumunda sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Ayrıca, her iki gruptaki ÖDB’li çocukların da benzer dil örüntüleri gösterdiği görülmüştür. Bu da, bozukluğun ikidilli ÖDB’lilerde, hangi dillerinde olduğu fark etmeksizin, dilbilgisinde hasara yol açtığı görüşünü desteklemiştir.

GEREÇLER ve YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel betimsel (tarama) araştırma deseni temelinde karşılaştırmalı ve ilişkiisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İngilizce ve Türkçe olmak üzere her iki dilde dil testleri, cümle tekrar testleri ve anlamsız sözcük tekrar testleri uygulanmış; diller arası farklılıklar olup olmadığı, ölçüm araçlarının birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmaya İngiltere'nin Londra şehrinde yaşayan 6-7 (72-93 ay) yaş aralığında 20 ikidilli çocuk katılmıştır. Katılımcıların tamamının anadili Türkçe, ikinci dilleri İngilizcedir. Çalışmaya katılan çocuklardan 9'u kız, 11'i erkektir ve tamamı okula devam etmektedir. Katılımcıların performanslarının yaşlara göre incelenebilmesi için çalışma grubu 6 yaş ve 7 yaş olmak üzere iki gruba ayrılmıştır (bkz: Çizelge: 1)

Çalışmaya katılan çocukların tamamı İngiltere'de doğmuşlar ve eğitimlerine burada başlamışlardır. Katılımcılara Londra'daki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Türk okulları, dernekler, kurslar, ibadethaneler ve sosyal medya aracılığıyla ulaşılmıştır. Verilerin toplanması noktasında Reading Üniversitesi Psikoloji ve Klinik Dil Bilimleri bölümünden bölüm başkanı Prof. Dr. Theodoros Marinis yardımcı olmuştur. Verilerin toplanması evlerde, derneklerde ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Türk okullarında çalışma için ayrılan bir odada gerçekleşmiştir. Tüm katılımcıların ailelerinden çalışmaya katılımlarına dair onam formu alınmış ve diledikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir.

Katılımcıların profilleri aşağıda Çizelge 1'de görülebilmektedir:

Çizelge 1. Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	72-84 ay (n=11)	84-96 ay (n=9)	TOPLAM (n=20)
Kız (n)	6	3	9
Erkek (n)	5	6	11

Katılımcıların Belirlenme Ölçütleri

Çalışmada yer alan katılımcıların belirlenmesi aşağıdaki ölçütlere göre yapılmıştır:

1. Türkçe ve İngilizce konuşan ikidilli olması,
2. Ev, okul, kreş vb. ortamlarda Türkçe ve İngilizceye maruz kalmış olması,
3. Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler testinde 85 ve üstü puan almış olması,
4. Kronolojik yaşının 72-84 ay arasında olması,
5. Herhangi bir işitme sorununun olmaması,
6. Herhangi bir nörolojik sorununun olmaması,

7. Zekâ düzeyinin normal sınırlarda olması,
8. Dil gelişimini etkileyen ek bir engeli ya da sendromik bir durumunun olmaması,
9. Katılımcıların ailelerinin çalışmayla ilgili bilgilendirilmeleri ve ailelerin çalışmaya katılmayı kabul etmeleri.

Çalışma için söz konusu yaş aralığında toplam yirmi üç çocuğa ulaşılmış; ancak üç çocuk Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testi'nde 85 puanın altında puan aldıkları için bu çocuklarla uygulamalara devam edilmemiş, çalışma örneklemini yirmi kişi ile sınırlı tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak amacıyla çocuklara Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testi, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL), Türkçe Cümle Tekrar Testi, Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi, Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Fourth Edition (CELF-4), İngilizce Cümle Tekrar Testi, İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi olmak üzere yedi farklı ölçüm aracı uygulanmış; ayrıca katılımcıların aileleri tarafından Çift Dilli Katılımcılar İçin Aile Anketi doldurulmuştur.

Kullanılan ölçüm araçları aşağıda açıklanmıştır:

Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testi (*Raven's Coloured Progressive Matrices*)

Katılımcıların sözel olmayan bilişsel becerilerini değerlendirmek amacıyla Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testi kullanılmıştır.

Bu test, 6 yaş ve üstü bireylere uygulanabilen bir kâğıt-kalem testidir ve toplamda 60 maddeden oluşan 5 bölümü bulunmaktadır. Testte katılımcılardan başta anlamsız gibi görülen şekilleri sezmeleri, aralarındaki ilişkiyi kavramaları ve buna uygun olarak eksik olan şekli aşağıda verilen seçenekler içinden seçmeleri beklenir (Öner, 2008).

Bu çalışmada testin Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler başlığı altında A, A_B, B bölümlerini içeren ve toplamda 36 maddeden oluşan kısmı kullanılmıştır. Her bir bölüm kolaydan zora doğru giden 12 maddeden oluşmaktadır. Çalışmaya 85 ve üstü standart puan alan katılımcılar dâhil edilmiştir.

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

Katılımcıların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmek amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) kullanılmıştır.

Orijinal adı Test of Early Language Development (TELD) olan test, ilk olarak 2.0-7.11 yaş grubundaki çocukların dil performanslarını ortaya koymak amacıyla 1981 yılında ABD'de Hresko ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilmiş, iki kez revize edilerek TELD-3 olarak adlandırılmış ve 2007 yılında son halini almış standart bir ölçme aracıdır. Testin üçüncü versiyonu 2.0-7.11 yaş arasındaki çocuklarda erken dönem sözel dil gelişimini ölçmek üzere Türkçeye uyarlanmıştır (Topbaş ve Güven, 2013).

TEDİL, erken dönemdeki dil bozukluklarını saptama, çocukların dil gelişimine dair bilgi sağlama, olası dil terapi planını belirleme, klinik yöntem ve araçları destekleme gibi amaçlarla kullanılmaktadır. Dilin anlambilgisi, biçimbilgisi ve

sözdizim bileşenlerini ölçen test, A ve B olmak üzere 76'şar madde içeren iki paralel forma sahiptir. Dilin fonoloji ve pragmatik bileşenleri test puanlamasına dahil edilmese de, ifade edici dil bileşeninden alınan örnekler, terapistlere bu bileşenler hakkında bilgi sağlamaktadır. Test, betimleme, resim gösterme, verilen yönergeleri yerine getirme gibi görevler içermektedir. Her iki paralel formda da alıcı ve ifade edici dil alt testleri bulunmaktadır (Topbaş ve Güven, 2013).

Teste, uygulama yapılan çocuğun kronolojik yaşına uygun olan maddeden başlanır ve test, ardışık 3 yanlış cevap alındığında sonlandırılır; bu nokta çocuğun tavan puanıdır. Eğer çocuk testin başladığı sorudan itibaren üç ardışık soruya doğru cevap veremediyse, ardışık üç doğru cevap alınana kadar geriye doğru gidilir. Bu nokta ise taban puandır. Test sonucunda uygulanan formun alıcı ve ifade edici alt testlerinden elde edilen tavan ve taban puanlarla alt test standart puanları belirlenir. Standart puanların toplanmasıyla çocuğun genel sözel diline ilişkin bilgi veren sözel dil bileşik puanı elde edilir (Topbaş ve Güven, 2013).

Testin standardizasyon çalışmaları Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesi ve otuz üç ilde yaşayan 1627 çocuktan veri toplanarak yapılmıştır. Verilerin standardizasyonu aşamasında kent nüfusu, yerleşim birimi, aile gelir durumu, aile eğitim durumu ve çocuğun okula gitme durumu gibi değişkenler göz önüne alınarak çalışma örnekleme oluşturulmuştur. Normal dil gelişimi gösteren çocukların yanı sıra dil bozukluğu olan ve ilk dili Türkçeden farklı olan ikidilli çocuklar da nüfus oranına göre norm çalışmasına dâhil edilmiştir. Standardizasyon çalışmalarında testin iç tutarlılık, alternatif formlar güvenilirliği, puanlayıcılar arası güvenilirlik ve test-tekrar test istikrarlılığı ile kapsam geçerliği, konvansiyonel madde analizi, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda testin geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır (Topbaş ve Güven, 2013).

Türkçe Cümle Tekrar Testi

Türkçe Cümle Tekrar Testi, COST Aksiyon IS0804 projesi kapsamında Türkçe konuşucusu çok dilli ve tek dilli çocuklar için geliştirilmiştir. Proje kapsamında oluşturulan İngilizce taslak testin diller arası ortak ve dillere özgü özellikleri göz önünde tutularak test, 10 farklı dilde geliştirilmiştir ve farklı dillere uyarlama çalışmaları devam etmektedir (Topbaş, 2013).

Topbaş (2013), test oluşturulurken dikkat edilen hususları şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Cümlelerdeki hece uzunluğu sayısının 10-16 arasında olması,
2. Cümlelerdeki sözcük sayısının 4-11 arasında olması,
3. İşlev ve içerik bildiren sözcük sayılarının mümkün olduğunca dengeli kontrol edilmesi,
4. İçerik sözcüklerin ek alacağı göz önüne alınarak kök sözcüklerin 1-3 hece sayısını geçmemesi,
5. Mümkün olduğunca gelişimsel edinim yaşına uygun, tanıdık ve sık kullanılan sözcüklerden oluşması,
6. İçerik sözcüklerin dillerdeki anlam benzerliğine mümkün olduğunca dikkat edilmesi (örn. table-masa, bird-kuş)
7. Aynı içerik sözcüğün tüm test maddelerinde üç kereden fazla yer almaması,

8. Testte kullanılan yapıların zaman, olumsuzluk, kiplik, pasif yapılar, soru yapıları, bağlı cümleler, ilgi tümceleri, koşul bildiren yapılar ve zarf tümcecikleri gibi ana başlık kategorilerini içermesi,
9. Her yapı kategorisinden üçer örnek olmasıyla cümle sayılarının eşit tutulması,
10. Kolaydan zora doğru üç düzeyde olması,
11. Cümlelerin herhangi bir bağlam içinde yer almaması,
12. Cümlelerin argo ifade, mecaz anlam, atasözü, deyim vb. içermemesi (syf. 95-96).

Testin Türkçeye uyarlanmasında İngilizceden doğrudan çeviri olmasa da, semantik benzerlik açısından uygun olan içerik sözcüklerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Cümlelerde yer alan sözcüklerin kökleri ağırlıklı olarak bir ya da iki hece, nadiren üç heceden oluşmaktadır (Topbaş ve ark., 2012). Testin geliştirilmesi aşamasında, ilk olarak, her birinde kırk dörder cümle olmak üzere üç farklı zorluk düzeyinde toplam yüz otuz iki cümle oluşturulmuştur. Dil bozukluğu bulunan ve tipik dil gelişimi gösteren çocuklardan oluşturulan gruplarla yapılan farklı pilot çalışmanın ardından, hata tiplerine bakılarak farklı sentaktik yapılarda eşit sayıda olacak şekilde cümle sayısı altmışaltıya indirilmiştir. Ardından, her sentaktik yapıdan birer cümle daha elenerek cümle sayısı otuz üçe düşürülmüştür (Topbaş ve ark., 2013; Topbaş ve ark., 2014).

Test, son haliyle, 2 tane alıştırma cümlesi ve 30 tane test cümlesinden oluşmaktadır. Bilgisayar üzerinden PowerPoint ile çocuklara gösterilen testte, katılımcılardan “Teddy” ismindeki bir ayıcık karakterini “Hazine Avı” oyunu sırasında takip ederek duydukları cümleleri tekrar etmeleri istenir. Baştaki iki alıştırma cümlesiyle çocuğun verilen görevi doğru anladığına emin olduktan sonra 30 maddelik test cümlelerine geçilir ve çocuğun söylediği cevaplar aynen not edilir.

Dört farklı puanlama türü mevcuttur. İlk puanlama türü 0-3 arasında puanlar verilmesini içerir ve buna göre cümlenin tamamı doğru tekrarlandıysa 3 puan, tek yanlışla tekrarlandıysa 2 puan, cümlenin tekrarında 2 ya da 3 yanlış var ise 1 puan ve 4 ve üzeri yanlışlarda 0 puan verilir. İkinci puanlama türü olan 0-1 puanlamasında ise cümlenin tamamı doğru bir şekilde tekrarlandığında 1 puan, herhangi bir yanlış varsa 0 puan kaydedilir. Sentaktik yapı doğruluğuna bakılarak yapılan üçüncü puanlama türünde, verilen cümlelerdeki hedef sentaktik yapılar doğru kullanılmışsa 1 puan, yanlış kullanılmışsa 0 puan verilir. Son olarak hata analizinde çocukların içerik ve işlev sözcüklerde yaptıkları hataların sayısı kaydedilir.

Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi

Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi, özgül dil bozukluğu bulunan çocukları tanılamada ayırt edici bir klinik ölçüm aracı olarak Topbaş ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilmiş, standardizasyon çalışmaları yapılmış duyarlı, özgül ve güvenilir bir testtir.

Bu test, dil ve konuşma terapistleri, dilbilimciler, bilgisayar mühendislerinden oluşan bir ekip tarafından geliştirilmiş ve 45.000 sözcük üzerinden algoritmik bir bilgisayar programı tarafından Türkçedeki sözcük özellikleri belirlenerek oluşturulmuştur. Sözcükler hece sayısı ve yapısına bağlı olarak gruplandırılmış, her

hece yapısının sözcüklerdeki sıklığı ve fonemlere bağlı olarak her hecenin sıklığı hesaplanmıştır. Oluşturulan anlamsız sözcükler dile benzerliğine göre puanlandırılmış ve çok benzer olanlarla benzerliği en az olanlar çıkartılmıştır (Topbaş ve ark., 2014).

Bu incelemelerin sonunda ilk ve son seslerin ünsüz olması, son ünsüzlerin ötümlü durak ve durak sürtünmeli ses olmaması, ünsüzlerde her fonemin sözcüklerde yalnız bir kez görülmesi, büyük ünlü uyumuna uygun olması, edinim sırasına uygun olan seslerin seçilmesi ve ünsüz öbeklerinin bulunmaması ölçütleri göz önünde bulundurularak; 1-5 arası sayıda heceyi içeren anlamsız sözcükler oluşturulmuştur. 20 tane dildeki sözcüklere benzer, 20 tane dildeki sözcüklerden uzak ve 16 tane morfem eklenmiş sözcük seçilerek pilot çalışmalar başlatılmıştır (Topbaş ve ark., 2014; Kaçar, 2011).

Testin, araştırmada kullanılan son halinde, 16 tane Türkçe dil yapısına uygun ve dile benzemeyen ve 16 tane yarı evrensel anlamsız sözcük bilgisayarda bir papağan animasyonu ile çocuklara sunulmuş ve çocuklardan kulaklıktan duydukları anlamsız sözcükleri aynı şekilde tekrar etmeleri istenmiştir.

Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testinde sözcüğün tamamının tekrarının doğru ya da hatalı olması, yalnızca ünlülerde hata sayımı ve yalnızca ünsüzlerde hata sayımı gibi üç çeşit puanlama türü mevcuttur. Topbaş ve arkadaşları (2014), anlamsız sözcük tekrar testinin psikometrik özelliklerini inceledikleri çalışmalarında, bu testin özgül dil bozukluğu olan grubu, tipik dil gelişimi gösteren çocuklardan ayıran bir klinik ölçüm aracı olduğunu bulmuşlardır.

Clinical Evaluation of Language Fundamentals- Fourth Edition (CELF-4)

Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4) (Semel ve ark., 2003), 5-21 yaş arasında dil gelişimini değerlendiren, dil gelişimindeki gecikmeleri ve dil bozukluklarını tanılamada, olası dil terapilerine dair karar vermede, dil gelişiminin zayıf ve güçlü yönlerini saptamada kullanılan bir testtir. Dilin morfoloji, sentaks, semantik, pragmatik bileşenleri ile fonolojik farkındalığı değerlendiren testin ilk versiyonu 1980 yılında geliştirilmiş, araştırmada kullanılan versiyonu ise 2003 yılında revize edilerek yayınlanmıştır (Paslowski, 2005).

Testte dil bozukluğu olup olmadığını saptamak için uygulanabilecek ana bölüm olan “*Core Language*” kısmı 4 alt testten oluşmakta ve testin tamamı toplamda 19 alt test içermektedir. CELF-4’un içerdiği alt testler şöyledir:

Çizelge 2. CELF-4 Alt Testleri

Alt Test	Alt Testte Çocuktan Yapması Beklenen Görev	Oluşturulan Bileşik Puan	
		5-8 Yaş	9-21 Yaş
Kavramlar ve Yönerge Takibi	Çocuk sözel yönergeler doğrultusunda resimlerdeki nesnelere işaret eder.	Ana Bölüm	9-12 Ana Bölüm
Sözcük Yapısı	Çocuk hedef yapıyı kullanarak cümleleri tamamlar.	Ana Bölüm	
Cümle Tekrarı	Çocuk kendisine söylenen cümleleri tekrar eder.	Ana Bölüm	Ana Bölüm
Cümle Oluşturma	Çocuk bir görsel uyarana ilgili olarak ve kendisine verilen sözcükleri kullanarak cümle oluşturur.	Ana Bölüm	Ana Bölüm
Sözcük Sınıfları 1 ve 2	Çocuk iki ilişkili sözcüğü seçerek aralarındaki ilişkiyi açıklar.	Alıcı/İçerik	Ana Bölüm
Cümle Yapısı	Çocuk kendisine verilen cümleyi gösteren resmi seçer.	Alıcı/İçerik	
İfade Edici Sözcük Dağarcığı	Çocuk, resimlendirilen bir nesneyi, kişiyi ya da etkinliği tanımlar.	İçerik	İçerik
Sözcük Tanımları	Çocuk kendisine sunulan ve cümlede kullanılan sözcüğü tanımlar.		Ana Bölüm/İçerik
Anlatılan Paragrafları Anlama	Çocuk, sözel olarak anlatılan paragraflarla ilgili soruları yanıtlar.	Tamamlayıcı	İçerik/Alıcı
Cümle Kurma	Çocuk, sözel ve görsel olarak sunulan sözcüklerden semantik ve dilbilgisel olarak doğru cümleler kurar.		İçerik
Semantik İlişkiler	Çocuk bir cümleyi dinleyerek hedef sorunun cevabı olacak iki seçeneği seçer.		Alıcı/Dil Belleği
Sayı Tekrarı 1 ve 2	Çocuk bir dizi numarayı ileriye ve geriye doğru sayar.	İşleyen Bellek	İşleyen Bellek
Bilindik Sıralamalar 1 ve 2	Çocuk haftanın günlerini sayar, geriye doğru sayar, zaman tutulurken diğer bilgileri düzenler.	İşleyen Bellek	İşleyen Bellek
Hızlı Otomatik Adlandırma	Çocuk, zaman tutulurken renkleri, şekilleri ve renk-şekil kombinasyonlarını adlandırır.	Tamamlayıcı	Tamamlayıcı
Sözcük Çağrışımları	Çocuk, zaman tutulurken belli kategorilerdeki isimleri adlandırır.	Tamamlayıcı	Tamamlayıcı

Çizelge 2 (Devam). CELF-4 Alt Testleri

Fonolojik Farkındalık	Çocuk sözcük ve cümlelerdeki ses ve heceleri parçalara ayırır, uyaklandırır, karıştırır ve tanımlar.	Tamamlayıcı	Tamamlayıcı
Pragmatik Profil	Testi yapan kişi çocuğun öğretmen ya da ebeveynlerinden sosyal dil becerileriyle ilgili bilgi alır.	Tamamlayıcı	Tamamlayıcı
Gözlemsel Puanlama Ölçekleri	Ebeveyn, öğretmen ve çocuk çocuğun sınıftaki iletişim becerileri ve etkileşimini puanlar.	Tamamlayıcı	Tamamlayıcı

Clinical Language Fundamentals (CELF-4) Technical Report'tan uyarlanmıştır.

Çalışmada 5-8 yaş için testin ana bölümünü oluşturan Kavramlar ve Yönerge Takibi, Sözcük Yapıcı, Cümle Tekrarı, Cümle Oluşturma alt testleri sırasıyla kullanılmıştır. Her bir alt test farklı puanlama sistemine tabidir. Test sonucunda elde edilen ham puanlar standart puana çevrilmiş ve eşdeğer yaşlar hesaplanmıştır.

İngilizce Cümle Tekrar Testi

İngilizce Cümle Tekrar Testi Marinis ve Armon-Lotem (2010) tarafından COST Action IS0804 'Language Impairment in a Multilingual Society: *Linguistic Patterns and the Road to Assessment*' kapsamında okul çağındaki çocukların morfo-sentaktik becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir.

Testin geliştirilmesinde daha önceki cümle tekrar testleriyle ilgili yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulmuştur. Testte özgül dil bozukluğu olan çocukları zorlayabilecek dilden bağımsız ve İngilizce versiyonu da dâhil olmak üzere farklı dillerdeki tüm LITMUS (*Language Impairment Testing in Multilingual Settings*) cümle tekrar testlerinde testin geliştirildiği dile özgü, karmaşık sentaktik yapıların kullanılması unsurları dikkate alınmıştır (Marinis ve Armon-Lotem, basımda).

Çalışmada kullanılan testin İngilizce versiyonunda yardımcı fiiller, kipler, edilgen cümle yapıları, 5N1K (ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden, kim) soruları, bileşik cümleler kullanılmıştır. Cümlelerin uzunluğu ve bu cümlelerde kullanılan sözcük dağarcıkları kontrol edilerek cümleler oluşturulmuştur (Marinis ve Armon-Lotem, basımda).

Bu testin ilk versiyonunda School-Age Sentence Imitation Test (SASIT) (Marinis, Chiat, Armon-Lotem, Gibbons ve Gipps, 2010) testine dayanarak ilk aşamada 60 cümlelik bir test oluşturulmuş; yapılan pilot çalışmalarından ardından özgül dil bozukluğu olan ve tipik dil gelişimi gösteren çocukları ayırt etme güvenilirliğine uygun olan 30 cümle seçilmiştir (Marinis ve Armon-Lotem, basımda).

Testte 3 farklı zorluk kategorisinden oluşan toplam 30 deney cümlesi ve öncesinde çocuğa testin açıklanmasında kullanılan 2 alıştırma cümlesi bulunmaktadır. Cümlelerin uzunlukları 7-13 hece ve 7-13 sözcük arasında değişmektedir. Testin

uygulanması sırasında çocuğa bilgisayar ekranından PowerPoint sunuda kulaklıkla test cümleleri dinletilir ve slayt animasyonunda gösterilen Teddy adındaki ayıcığı takip ederek söylenen cümleleri tekrarlaması istenir. İlk iki alıştırma cümlesinde çocuğun görevi anladığına emin olduktan sonra deney cümlelerine geçilir ve bu cümleler ortamda dikkat dağıtıcı, rahatsız bir uyaran olmadıkça yalnızca birer kez dinletilir. Çocuğun tekrarları kelimesi kelimesine not edilir.

Testin değerlendirmesinde 6 farklı puanlama sistemi kullanılabilir. Bu puanlamaların ilki 0-1 puanlamasıdır ve cümlenin tamamı doğru tekrarlandığında 1 puan, herhangi bir yanlış yapıldığında 0 puan kaydedilir. İkinci puanlama türüne göre CELF-3 testinde olduğu gibi 0-3 arası puanlar verilir. Cümle tamamen doğru tekrarlandıysa 3 puan, tek yanlış varsa 2 puan, 2 ya da 3 hata varsa 1 puan, 4 ve üzeri yanlışlarda ya da değişikliklerde ise 0 puan kaydedilir. Bir diğer puanlama içerik ve fonksiyon sözcüklerin sayılmasıyla yapılır. Dilbilgisel doğruluğun, cümle yapısının 0 ya da 1 olarak puanlanması diğer iki puanlama türünü oluştururken; sonuncu olarak hedef ve tekrarlanan yapılar arasındaki farkların sayılması altıncı puanlama sisteminde geçerlidir (Marinis ve Armon-Lotem, basımda).

İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi

İngilizce Anlamsız Sözcük tekrar testi Shula Chiat tarafından geliştirilmiştir. Tipik dil gelişimi gösteren çocuklarda anlamsız sözcük tekrarı performansları sözcük dağılımı ve dil değerlendirme performanslarıyla paralelken özgül dil bozukluğu olan çocuklarda anlamsız sözcüklerin tekrarında da bir bozulma görülmektedir. İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi ilk ikisinde on altı ve sonuncusunda yirmi dört olmak üzere toplam üç set ve elli altı maddeden oluşmaktadır. Testte ilk iki sette çeşitli dünya dilleri göz önüne alınarak oluşturulan yarı evrensel sözcükler farklı sıralarla verilmiş; üçüncü sette ise İngilizce sözcüklere benzer olarak hazırlanmış olan anlamsız sözcüklere yer verilmiştir. Bu çalışmada yarı evrensel sözcüklere çocuklar Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi'nin ikinci aşamasında maruz kalmış oldukları için aşinalık etkisini ortadan kaldırmak amacıyla yalnızca üçüncü set kullanılmıştır. Test bilgisayar üzerinde bir PowerPoint sunu ile çocuklara sunulmuştur ve çocuklardan duydukları anlamsız sözcükleri aynı şekilde tekrarlamaları istenmiştir. Her anlamsız sözcük tekrarının ardından pekiştireç olarak ekranda beliren çember farklı renklerdeki dairelerle dolmaktadır. Çocukların tekrarları test formuna kaydedilmiştir.

Çift Dilli Katılımcılar İçin Aile Anketi (EK 1)

Bu anket çalışmaya katılan ikidilli çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Ankette çocukla ilgili genel bilgiler, erken gelişim öyküsü, dil gelişimi öyküsü, var olan dil becerileri, evde ve evin dışında konuşulan diller gibi konularda bilgi almak amacıyla anket katılımcı çocukların ailelerine sunulmuş ve gerektiği noktalarda ailelere açıklamalar yaparak katılımcı ve araştırmacı işbirliğinde doldurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Katılımcılarla farklı ortamlarda bir araya gelerek veriler toplanmıştır. Londra'da çeşitli kurum, kuruluş ve Türkiye topluluklarının yönlendirmesiyle ulaşılmıştır ve görüşmeler ev, okul ya da kültür merkezlerinde yapılmıştır. Çalışma sırasında katılımcı ve araştırmacı sessiz bir odada yüz yüze görüşmeyle çalışmayı

yürütmüştür. Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testinden 85 ve üstü puan alan katılımcılara sıraya TEDİL, Türkçe Cümle Tekrar Testi, Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi, CELF-4, İngilizce Cümle Tekrar Testi ve İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi uygulanmıştır. Çalışmada katılımcıların yorulma ihtimali göz önünde bulundurularak testler iki seans şeklinde uygulanmıştır.

Çalışma sırasında katılımcıları motive etmek amacıyla her bir testten sonra kendilerine verilecek olan katılım belgesine seçtikleri bir çıkartmayı yapıştırmaları istenmiş ve çalışmanın sonunda isimleri yazılan katılım belgesi ile teşekkür edilmiştir.

Çalışmadan önce katılımcıların ebeveynleriyle görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve onam formu alınmıştır. Yine, çalışmadan önce ya da sonra ebeveynlerle birlikte Çift Dilli Katılımcılar İçin Aile Anketi doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan her test farklı değerlendirme standartlarına sahiptir ve toplanan veriler testlerin değerlendirme ölçütlerince puanlanmıştır. Toplanan verilerin analizi SPSS (SPSS 21 for Windows) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada test sonuçlarının birbirleriyle olan ilişkisini incelemek amacıyla Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Test sonuçlarının yaş gruplarına göre farklılığını incelemek içinse non-parametrik Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

BULGULAR ve TARTIŞMA

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçüm araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca, çalışmada kullanılan testlerden elde edilen puanlar, bu testlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve test sonuçlarının yaş gruplarına göre farklılıkları çizelgelerle sunulmuştur.

Amaç 1: Katılımcıların Sözel Olmayan Bilişsel Performanslarının Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testine Göre Değerlendirilmesi

Katılımcıların Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testinden aldıkları standart puanlara göre sözel olmayan bilişsel beceri düzeyleri

Katılımcıların sözel olmayan bilişsel becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testi kullanılmış ve bu testten 85 ve üstü puan alan katılımcılar çalışmaya dâhil edilmiştir. Aşağıda Çizelge 3'te katılımcıların bu testten aldıkları standart puanlar yaşlarıyla birlikte verilmiştir.

Çizelge 3. Katılımcıların Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testinden Aldıkları Standart Puanlar

Katılımcı	Yaş (Ay)	Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testi Standart Puan
1	81	95
2	75	100
3	91	105
4	76	135
5	81	105
6	86	100
7	83	105
8	72	110
9	72	115
10	74	85
11	93	100
12	74	90
13	72	105
14	93	100
15	79	95
16	84	95
17	86	90
18	86	100
19	86	95
20	84	90

Çizelge 3'ten de görülebileceği gibi çalışmaya katılan tüm çocukların sözel olmayan dil performans puanları 85 puan ve üstündedir. Test, katılımcıların normal

zekâ düzeyinde olmaları şartını sağlayabilmek için tüm diğer testlerden önce uygulanmış ve 85 ve üstü puan alan katılımcılar çalışmaya dâhil edilmiştir. Çizelge 3'ten de anlaşılacağı gibi bu teste göre tüm katılımcıların sözel olmayan bilişsel becerileri ortalama ve üstü düzeydedir.

Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testinden alınan sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla ilişkisi

Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testinin çalışmada kullanılan diğer testlerle ilişkisini incelemek amacıyla non-parametrik Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki çizelgede sunulmuştur:

Çizelge 4. Raven'in İlerleyen Matrisler Testi Sonuçlarının Diğer Test Sonuçlarıyla İlişkisini İncelemek İçin Kullanılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Raven'in İlerleyen Matrisler Testi	TEDİL Toplam Standart Puan	Türkçe Cümle Tekrar Testi	Türkçe Anlamsız Sözcük Testi	CELF-4 Standart Puan	İngilizce Cümle Tekrar Testi	İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi
r_s	,126	-,008	-,022	,371	,351	,040
P	,597	,974	,927	,107	,129	,869

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

Raven'in Renkli İlerleyen Matrisler Testi standart puanın diğer testlerle ilişkisini incelemek için non-parametrik Spearman's rho testi kullanılmıştır. Testin çalışmada kullanılan diğer testlerle arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişkisinin olmadığı görülmüştür (p>.05). Bu da sözel olmayan zekâ ile dil becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Amaç 2: Katılımcıların Türkçe Dil Gelişim Performanslarının Değerlendirilmesi

Katılımcıların Türkçe dil gelişim performanslarının TEDİL'e göre değerlendirilmesi

Katılımcıların TEDİL'den aldıkları standart puanlar

Katılımcıların Türkçe dil gelişimlerini değerlendirmek amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) uygulanmıştır. Aşağıdaki çizelgede katılımcıların yaşları, TEDİL alıcı ve ifade edici alt testlerinden aldıkları standart puanlarla testin toplam standart puanı olan toplam sözel dil performansı puanları verilmiştir:

Çizelge 5. Katılımcıların Yaşları Ve TEDİL Alt Testlerinden Aldıkları Standart Puanlar İle Toplam Sözel Dil Performansları

Katılımcı	Yaş (Ay)	TEDİL Alıcı Dil Standart Puan	TEDİL İfade Edici Dil Standart Puan	Sözel Dil Performansı
1	81	105	77	89
2	75	90	101	95
3	91	78	106	90
4	76	113	122	121
5	81	112	95	104
6	86	112	95	104
7	83	111	115	116
8	72	113	101	102
9	72	94	101	97
10	74	110	92	101
11	93	84	85	81
12	74	115	101	110
13	72	110	72	89
14	93	99	68	80
15	79	105	65	82
16	84	113	100	108
17	86	113	71	90
18	86	99	92	95
19	86	96	107	102
20	84	99	104	102

Çizelge 5'te çalışmaya katılan çocukların TEDİL Alıcı Dil ve İfade Edici Dil alt testleriyle bu testlerin toplamının standart puana dönüştürülmesiyle elde edilen sözel dil performansı verilmiştir. Bu testte ortalama kabul edilen dil puanı 85'tir. 3 çocuğun TEDİL'de ortalamanın altında puan aldığı görülmektedir. Yalnızca iki çocuk Alıcı Dil alt testinde normal değerlerin altına düşerken; İfade Edici alt testinde beş çocuğun ortalama altı puan aldığı gözlemlenmektedir.

TEDİL'den alınan standart puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması

TEDİL toplam sözel dil performans puanlarının yaş değişkenine göre farklılığı incelenmiştir. Çizelge 6'da uygulanan Mann Whitney-U Testinin sonuçları görülebilir:

Çizelge 6. TEDİL Standart Skorlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması Amacıyla Uygulanan Non-parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yaş	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
6 Yaş	11	11,55	127,00	38,000	-,876	,412
7 Yaş	9	9,22	83,00			
Toplam	20					

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

Çizelge 6’da görüldüğü gibi, katılımcıların TEDİL puanlarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U=38,000, z=-,876, p>.05).

TEDİL sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla ilişkisi

TEDİL ve alt testlerinin çalışmada kullanılan diğer testlerle ilişkisini incelemek amacıyla non-parametrik Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki çizelgede sunulmuştur:

Çizelge 7. TEDİL ve Alt Testlerinin Çalışmada Kullanılan Diğer Testlerle İlişkisini Belirlemek Amacıyla Uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

	Korelasyon Katsayıları		
	TEDİL Alıcı Dil Alt Testi	TEDİL İfade Edici Dil Alt Testi	TEDİL Toplam Sözel Dil Performansı
Raven’in İlerleyen Matrisler Testi	-,094	,335	,126
Türkçe Cümle Tekrar Testi	,384	,341	,465*
Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi	-,147	-,211	-,150
CELF-4 Standart Puan	-,154	-,051	-,211
İngilizce Cümle Tekrar Testi	-,417	-,051	-,397
İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi	-,115	-,094	-,191

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

TEDİL toplam standart puanı ve alt testleri olan Alıcı ve İfade Edici Dil Alt Testlerinden elde edilen standart puanların çalışmada kullanılan diğer testlerle ilişkisini test etmek amacıyla Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon testi uygulanmış ve TEDİL Toplam Sözel Dil Performansı ile Türkçe Cümle Tekrar

Testi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_s=0,465$, $p<.05$).

Katılımcıların Türkçe dil gelişim performanslarının Türkçe Cümle Tekrar Testine göre değerlendirilmesi

Katılımcıların Türkçe Cümle Tekrar Testinden aldıkları puanlar

Türkçe Cümle Tekrar Testinde sonuçları değerlendirmek amacıyla Gereçler ve Yöntem bölümünde de yer verildiği üzere 4 farklı puanlama yöntemi kullanılmıştır. Buna göre, 0-3 arası puanlama, 0-1 puanlaması, sentaktik doğruluk puanlaması ve sözcük hataları sayılarak yapılan puanlama çeşitleri vardır. Aşağıda Çizelge 8’de katılımcıların yaşları ve bu 4 farklı puanlama türünde Türkçe Cümle Tekrar Testinden aldıkları puanlara yer verilmiştir.

Çizelge 8. Katılımcıların Türkçe Cümle Tekrar Testinde Aldıkları Puanlar

Katılımcı	Yaş (Ay)	0-3	0-1	Sentaktik	Sözcük Hatası
1	81	73	18	26	20
2	75	64	15	25	30
3	91	53	9	24	44
4	76	87	28	30	3
5	81	64	13	26	29
6	86	71	17	27	21
7	83	70	18	27	24
8	72	80	21	28	10
9	72	74	18	24	17
10	74	72	19	26	22
11	93	64	14	24	27
12	74	78	21	30	12
13	72	43	6	18	59
14	93	55	12	22	38
15	79	37	1	9	74
16	84	69	13	24	25
17	86	83	24	29	7
18	86	81	24	30	10
19	86	86	26	30	4
20	84	56	10	21	41

Türkçe Cümle Tekrar Testinde alınan puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması

Türkçe Cümle Tekrar Testinin yaşlara göre farklılığını incelemek için Mann Whitney-U Testi kullanılmış, sonuçlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir:

Çizelge 9. Türkçe Cümle Tekrar Testinin 0-1 Puanlamasında Alınan Skorların Yaşlar Arasındaki Farklılığını İncelemek İçin Kullanılan Non-parametrik Mann Whithney-U Test Sonuçları

Yaş	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
6 Yaş	11	10,86	119,50			
7 Yaş	9	10,06	90,50	45,500	-,305	,766
Toplam	20					

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, katılımcıların Türkçe Cümle Tekrar Testinde 0-1 puanlamasında aldıkları skorların yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U=45,5, z=-,305 p>.05).

Türkçe Cümle Tekrar Testi sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla ilişkisi

Türkçe Cümle Tekrar Testi puanları ile çalışmada kullanılan diğer testlerin sonuçları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve aşağıdaki çizelge elde edilmiştir:

Çizelge 10. Türkçe Cümle Tekrar Testi Sonuçlarının Diğer Test Sonuçlarıyla İlişkisini İncelemek İçin Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

	Raven’in İlerleyen Matrisler Testi	TEDİL Toplam Standart Puan	Türkçe Anlamsız Sözcük Testi	CELF-4 Standart Puan	İngilizce Cümle Tekrar Testi	İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi
Türkçe Cümle Tekrar Testi						
r_s	-,008	,465	,259	-,563	-,266	,033
P	,974	,39*	,271	,010*	,258	,891

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

Türkçe Cümle Tekrar Testi sonuçlarının diğer test sonuçlarıyla arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullanılan non-parametrik Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonucunda, Türkçe Cümle Tekrar Testi puanlarıyla TEDİL toplam standart puan arasında pozitif yönde ($r_s=0,465$, $p<.05$) ve CELF-4 toplam standart puan arasında negatif yönde ($r_s=-0,563$, $p<.05$) istatistiki olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Türkçe Cümle Tekrar Testinin farklı puanlama türleri arasındaki ilişkiler

Testin farklı test puanlamalarıyla elde edilen sonuçları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla non-parametrik Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi testi

kullanılmıştır. Aşağıdaki çizelgede farklı puanlama türleri arasındaki ilişkiler gösterilmiştir.

Çizelge 11. Türkçe Cümle Tekrar Testi Puanlamaları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Kullanılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizinin Sonuçları

Korelasyon Katsayıları				
	0-1 Puanlaması	0-3 Puanlaması	Cümle Yapısı Puanlaması	Sözcük Hataları
0-1 Puanlaması				
0-3 Puanlaması	,978**			
Cümle Yapısı Puanlaması	,919**	,890**		
Sözcük Hataları	-,970**	-,995**	-,888**	

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

Türkçe Cümle Tekrar Testinin farklı puanlama türleri arasındaki ilişki Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi ile incelendiğinde tüm puanlama türleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Buna göre, 0-1 puanlaması ile 0-3 puanlaması arasında istatistiksel olarak pozitif ($r_s=0,978$, $p<.05$); 0-1 puanlaması ile Cümle Yapısı puanlaması arasında pozitif ($r_s=0,919$, $p<.05$) ve 0-1 puanlaması ile Sözcük Hataları puanlaması arasında negatif ($r_s=-0,970$, $p<.05$) yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. 0-3 puanlaması ile Cümle Yapısı puanlaması arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı ($r_s=0,890$, $p<.05$) iken, 0-3 Puanlaması ile Sözcük Hataları puanlaması arasındaki ilişkinin istatistiki olarak negatif yönde anlamlı ($r_s=-0,995$, $p<.05$) olduğu saptanmıştır. Cümle Yapısı puanlaması ile Sözcük Hataları puanlaması arasındaki ilişkinin de istatistiki olarak negatif yönde anlamlı olduğu görülmüştür ($r_s=-0,888$, $p<.05$).

Katılımcıların Türkçe dil gelişim performanslarının Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testine göre değerlendirilmesi

Katılımcıların Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testinden aldıkları puanlar

Aşağıda Çizelge 12’de katılımcıların yaşları ile 32 maddelik Türkçe Cümle Tekrar Testinden aldıkları ham puanlar verilmiştir.

Çizelge 12. Katılımcıların Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar

Katılımcı	Yaş (Ay)	Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi
1	81	25
2	75	19
3	91	20
4	76	24
5	81	26
6	86	24
7	83	17
8	72	19
9	72	27
10	74	20
11	93	29
12	74	26
13	72	16
14	93	25
15	79	21
16	84	19
17	86	23
18	86	27
19	86	21
20	84	22

Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testinde alınan puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması

Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi sonuçlarının yaşlara göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için non-parametrik Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Test sonuçları Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13. Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Farklarını İncelemek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yaş	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
6 Yaş	11	9,50	104,50			
7 Yaş	9	11,72	105,50	38,500	-0,839	0,412
Toplam	20					

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testinden elde edilen puanların yaş gruplarına istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını saptamak amacıyla non-parametrik Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testinde yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($U=38,5$, $z=-0,839$ $p>.05$).

Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla ilişkisi

Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi puanlarının çalışmada yer alan diğer test sonuçlarıyla arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonuçları aşağıdaki çizelgede sunulmuştur:

Çizelge 14. Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi Sonuçlarının Diğer Test Sonuçlarıyla İlişkisini İncelemek İçin Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

	Raven'in İlerleyen Matrisler Testi	TEDİL Toplam Standart Puan	Türkçe Cümle Tekrar Testi	CELF-4 Standart Puan	İngilizce Cümle Tekrar Testi	İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi
Türkçe Anlamsız Sözcük Testi						
r_s	-,022	-,150	,259	-,119	,142	,416
P	,927	,529	,271	,618	,550	,068

* $p<.05$, ** $p<.01$ düzeyinde anlamlı.

Çizelge 14'ten de anlaşılacağı üzere, Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi sonuçlarının diğer test sonuçlarıyla arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla kullanılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonucunda testlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Amaç 3: Katılımcıların İngilizce Dil Gelişim Performanslarının Değerlendirilmesi

Katılımcıların İngilizce dil gelişim performanslarının CELF-4'a göre değerlendirilmesi

Katılımcıların CELF-4'dan aldıkları standart puanlar

Katılımcıların İngilizce dil gelişimlerini incelemek amacıyla CELF-4 testi ana bölümünde yer alan dört alt test uygulanmıştır. Bu alt testlerin her birinde alınan standart puanlar ayrı ayrı olarak ve CELF-4 toplam standart puanı aşağıdaki Çizelge 15'te verilmiştir:

Çizelge 15. Katılımcıların Yaşları ve CELF-4 Alt Testlerinde Aldıkları Standart Puanlar ile CELF-4 Toplam Standart Puanı

Katılımcı	Yaş (Ay)	Kavramlar ve Yönerge Takibi	Sözcük Yapısı	Cümle Tekrarı	Cümle Oluşturma	CELF Toplam Standart Puan
1	81	3	3	1	7	60
2	75	2	3	1	5	58
3	91	8	12	10	13	104
4	76	9	4	5	4	73
5	81	5	10	6	3	76
6	86	3	8	4	5	70
7	83	6	10	7	11	81
8	72	8	9	10	2	84
9	72	9	8	6	9	88
10	74	6	10	4	9	84
11	93	6	7	4	3	70
12	74	6	7	6	5	76
13	72	7	8	8	10	90
14	93	10	12	10	12	106
15	79	7	13	4	16	99
16	84	3	4	1	3	54
17	86	3	3	1	1	48
18	86	1	3	4	6	60
19	86	3	6	4	4	66
20	84	5	6	3	7	72

Çizelge 15'te katılımcıların Clinical Evaluations of Language Fundamentals (CELF-4) testinin ana bölümdeki alt testleri olan Kavramlar ve Yönerge Takibi, Sözcük Yapısı, Cümle Tekrarı ve Cümle Oluşturma testlerinde aldıkları standart puanlar ve bu standart puanlardan elde edilen toplam standart puan verilmiştir. Testin puanlarına bakıldığında 5 çocuğun CELF-4'da normal değerlerde sayılan 85 ve üstü standart puan aldığı görülmektedir.

CELF-4'dan alınan standart puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması

CELF-4 sonuçlarının katılımcıların yaşlarına bağlı olarak anlamlı ölçüde farklılaşım farklılaşmadığı test edilmiştir. Aşağıdaki çizelgede sonuçlar verilmiştir:

Çizelge 16. CELF-4 Standart Skorlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması İçin Kullanılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yaş	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
6 Yaş	11	12,14	133,50	31,500	-1,370	,175
7 Yaş	9	8,50	76,50			
Toplam	20					

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

Çizelge 16’da görüldüğü gibi, katılımcıların CELF-4 standart puanlarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U=31,500, z=-1,370, p>.05).

CELF-4 sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla ilişkisi

CELF-4 standart puanları çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve aşağıdaki çizelge elde edilmiştir:

Çizelge 17. CELF-4 Sonuçlarının Diğer Test Sonuçlarıyla Karşılaştırılması İçin Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

CELF-4 Standart Puan	Raven’in İlerleyen Matrisler Testi	TEDİL Toplam Standart Puan	Türkçe Cümle Tekrar Testi	Türkçe Anlamsız Sözcük Testi	İngilizce Cümle Tekrar Testi	İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi
r_s	,371	-,211	-,478*	-,119	,641*	,020
P	,107	,371	,033	,618	,002	,934

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

CELF-4 toplam standart puanın diğer testlerle ilişkisini incelemek için non-parametrik Spearman’s rho testi kullanılmıştır. CELF-4 standart puan ile Türkçe Cümle Tekrar Testi ($r_s=0,478$, $p<.05$) arasında ve İngilizce Cümle Tekrar Testi ile arasında ($r_s=0,641$, $p<.05$) arasında istatistiki olarak anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Katılımcıların İngilizce dil gelişim performanslarının İngilizce Cümle Tekrar Testine göre değerlendirilmesi

Katılımcıların İngilizce Cümle Tekrar Testinden aldıkları puanlar

İngilizce Cümle Tekrar Testi değerlendirmesinde CELF-4 ile paralel olarak 0-3 puanlaması kullanılmıştır. Aşağıdaki çizelgede katılımcıların yaşları ve 30 maddelik İngilizce Cümle Tekrar Testinden aldıkları toplam puanlar verilmiştir.

Çizelge 18. Katılımcıların İngilizce Cümle Tekrar Testinden Aldıkları Puanlar

Katılımcı	Yaş (Ay)	İngilizce Cümle Tekrar Testi Puanı
1	81	26
2	75	24
3	91	89
4	76	30
5	81	49
6	86	53
7	83	51
8	72	76
9	72	53
10	74	36
11	93	64
12	74	49
13	72	53
14	93	81
15	79	63
16	84	18
17	86	25
18	86	55
19	86	57
20	84	41

İngilizce Cümle Tekrar Testinde alınan puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması

İngilizce Cümle Tekrar Testinde alınan puanların yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney-U Testi ile test edilmiştir.

Çizelge 19. İngilizce Cümle Tekrar Testinin Yaşlar Arası Farklılığını İncelemek İçin Kullanılan Non-parametrik Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Yaş	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
6 Yaş	11	9,27	102,00			
7 Yaş	9	12,00	108,00	36,000	-1,028	,331
Toplam	20					

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

Çizelge 19’da görüldüğü gibi, katılımcıların İngilizce Cümle Tekrar Testinde katılımcıların aldıkları skorların yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp

farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U=36,0, z=-1,028 p>.05).

İngilizce Cümle Tekrar Testi sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla ilişkisi

İngilizce Cümle Tekrar Testi puanlarını diğer testlerin sonuçlarıyla karşılaştırmak için kullanılan Spearman-Borwn Sıra Farkları Korelasyon Analizi'nin sonuçları aşağıdaki çizelgede sunulmuştur:

Çizelge 20. İngilizce Cümle Tekrar Testi Sonuçlarının Diğer Test Sonuçlarıyla İlişkisini İncelemek İçin Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

İngilizce Cümle Tekrar Testi	Raven'in İlerleyen Matrisler Testi	TEDİL Toplam Standart Puan	Türkçe Cümle Tekrar Testi	Türkçe Anlamsız Sözcük Testi	CELF-4 Standart Puan	İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi
r_s	,351	-,397	-,266	,142	,641	,355
P	,129	,083	,258	,550	,002	,124

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

İngilizce Cümle Tekrar Testi sonuçlarını diğer test sonuçlarıyla karşılaştırmak için kullanılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonucunda, test sonuçlarının yalnızca CELF-4 standart puanlarıyla arasında istatistiki olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişkisinin olduğu saptanmıştır ($r_s=0,641$, p<.05).

İngilizce Cümle Tekrar Testi sonuçlarıyla CELF-4 alt testleri arasındaki ilişki

İngilizce Cümle Tekrar Test sonuçlarının CELF-4 alt testlerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla non-parametrik Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Testi uygulanmıştır. İngilizce Cümle Tekrar Testi puanları ile CELF-4 standart puanları arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

Çizelge 21. İngilizce Cümle Tekrar Testi Puanları ile CELF-4 Alt Testleri Arasındaki İlişkiyi İncelemek Amacıyla Uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

İngilizce Cümle Tekrar Testi			
CELF-4 Alt Testleri	N	r_s	P
Kavramlar ve Yönerge Takibi		0,495*	0,26
Sözcük Yapısı		0,623*	0,03
Cümle Tekrarı	20	0,835*	0,00
Cümle Oluşturma		0,346	0,35

Çizelge 21'den de anlaşılacağı üzere, İngilizce Cümle Tekrar Testi ve CELF-4 alt testleri puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman-Brown Sıra

Farkları Korelasyon analizi sonucunda, İngilizce Cümle Tekrar Testi ile Kavramlar ve Yönerge Takibi ($r_s=0,495$, $p<.05$), Sözcük Yapısı ($r_s=0,623$, $p<.05$) ve Cümle Tekrarı ($r_s=0,835$, $p<.05$) alt testleri arasında istatistiki olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların İngilizce dil gelişim performanslarının İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testine göre değerlendirilmesi

Katılımcıların İngilizce Cümle Anlamsız Sözcük Tekrar Testinden aldıkları puanlar

Aşağıdaki çizelgede katılımcıların ile 24 maddeden oluşan İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testinden aldıkları ham puanlar verilmiştir.

Çizelge 22. Katılımcıların İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testlerinden Elde Ettikleri Puanlar

Katılımcı	Yaş (Ay)	İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi
1	81	20
2	75	10
3	91	18
4	76	17
5	81	16
6	86	19
7	83	13
8	72	15
9	72	15
10	74	12
11	93	18
12	74	18
13	72	18
14	93	17
15	79	15
16	84	14
17	86	15
18	86	17
19	86	18
20	84	16

İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testinde alınan puanların yaş gruplarına göre karşılaştırılması

İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi sonuçlarının yaşlara göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için non-parametrik Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Aşağıda, Çizelge 23'te analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 23. İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Farklarını İncelemek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yaş	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
6 Yaş	11	9,00	99,00			
7 Yaş	9	12,33	111,00	33,000	-1,270	0,230
Toplam	20					

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

Çizelge 23'ten de anlaşılacağı üzere İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi sonuçlarının yaş gruplarına göre farklılıklarını incelemek amacıyla non-parametrik Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi sonuçlarının yaş gruplarına göre istatistiki olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmüştür (U=33,0, z=-1,270 p>.05).

İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi sonuçlarının çalışmada kullanılan diğer test sonuçlarıyla ilişkisi

İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi puanlarının çalışmada yer alan diğer test sonuçlarıyla arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonuçları aşağıdaki çizelgede sunulmuştur:

Çizelge 24. İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi Sonuçlarının Diğer Test Sonuçlarıyla İlişisini İncelemek İçin Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

	Raven'in İlerleyen Matrisler Testi	TEDİL Toplam Standart Puan	Türkçe Cümle Tekrar Testi	Türkçe Anlamsız Sözcük Testi	CELF-4 Standart Puan	İngilizce Cümle Tekrar Testi
İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testi						
r_s	,040	-,191	,033	,416	,020	,355
P	,869	,420	,891	,068	,934	,124

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

Çizelge 24'ten de anlaşılacağı üzere, Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi sonuçlarının diğer test sonuçlarıyla arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla kullanılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonucunda testlerin puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (p>.05).

Amaç 4: Türkçe ve İngilizcedeki Benzer Ölçüm Araçlarının Birbirleriyle İlişkisi

TEDİL ile CELF-4 arasındaki ilişki

TEDİL ve CELF-4 standart puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla non-parametrik Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Aşağıdaki çizelgede analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 25. TEDİL ve CELF-4 Standart Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Amacıyla Kullanılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r_s	P
TEDİL	20	-0,211	0,371
CELF-4			

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

TEDİL ve CELF-4 standart puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonucunda test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (p>.05).

Türkçe Cümle Tekrar Testi ile İngilizce Cümle Tekrar Testi arasındaki ilişki

İngilizce ve Türkçe Cümle Tekrar Testleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Çizelge 26. Türkçe ve İngilizce Cümle Tekrar Testleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Amacıyla Kullanılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r_s	P
İngilizce Cümle Tekrar Testi	20	-0,266	0,258
Türkçe Cümle Tekrar Testi			

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

Türkçe ve İngilizce Cümle Tekrar Testleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonucunda test sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (r_s=-0,266, p>.05).

Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testi ile İngilizce Cümle Tekrar Testi arasındaki ilişki

Türkçe ve İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar testleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizinden faydalanılmıştır.

Çizelge 27. Türkçe ve İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Amacıyla Kullanılan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r_s	P
İngilizce Cümle Tekrar Testi	20	0,416	0,068
Türkçe Cümle Tekrar Testi			

*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlı.

Türkçe ve İngilizce Anlamsız Sözcük Tekrar Testleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla uygulanan Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonucunda test sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (r_s=-0,416, p>.05).

TARTIŞMA

Bu çalışmada Türkçe ve İngilizce konuşucusu ikidilli çocukların dil performanslarının incelenmesi ve ÖDB'nin tanılanmasına yardımcı olmak için geliştirilen ölçüm araçları ve testlerin ikidilli çocuklarda sınanması amaçlanmıştır.

Çalışmada yer alan katılımcıların tamamı İngiltere'de doğmuş olup Türkiye göçmeni ailelerde dünyaya gelmişlerdir. Çocukların tamamı Türkçeyi birinci dilleri olarak edinmiş, İngilizceyi öğrenmeye daha sonra başlamışlardır; yani çalışmanın örneklem grubu sıralı ikidillilerden oluşmaktadır.

Alanyazında pek çok çalışma ikidillilik dil özellikleri ile özgül dil bozukluğu dil özelliklerinin karıştırıldığına ve tek dilde yapılan değerlendirmelerin ikidilli çocukların yanlış tanılanmasına sebep olduğuna değinmiştir. Sıralı ikidillilerde özellikle sadece ikinci dillerinde yapılan değerlendirmeler, bu dildeki dil gelişimi daha geç başladığı ve dolayısıyla, çocukların kronolojik yaşlarına uygun performans sergileyememeleri sebebiyle, bu çocuklara yanlış ve gereğinden fazla özgül dil bozukluğu tanısının verilmesine neden olmaktadır (Verhoven ve ark., 2011; Chilla ve Babur, 2010; Bedore ve Peña, 2008; Armon-Lotem, 2012; De Jong ve ark., 2010). Bu çalışmada katılımcıların konuştukları her iki dildeki becerileri çeşitli ölçüm araçlarıyla değerlendirilerek iki boyutlu bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Katılımcıların farklı dil bileşenlerindeki becerileri konuştukları her iki dilde de farklı testler ve testlerin içeriğini oluşturan farklı görevlerle değerlendirilmiştir. Testlerden elde edilen sonuçların birbirleri ile olan ilişkileri incelenmiş, ikidilli katılımcıların söz konusu testlerde sergiledikleri performansları yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için katılımcı grubu 6 yaş ve 7 yaş olmak üzere iki gruba ayrılarak test sonuçlarında gruplar arası farklılıklar araştırılmıştır.

Çocukların dil gelişimlerini değerlendirmek amacıyla Türkçe için TEDİL, İngilizce için CELF-4 testleri kullanılmıştır. Çocukların Türkçe dil gelişim performanslarını incelemek, alıcı ve ifade edici dil performansları hakkında bilgi toplamak için uygulanan TEDİL'in sonuçlarına bakıldığında, üç çocuğun toplam standart puanlarının ortalama puan olarak kabul edilen 85'in altında olduğu görülmektedir. Öte yandan, alt test puanları incelendiğinde, iki çocuğun alıcı dil, beş çocuğunsu ifade edici dil alt testlerinden aldıkları puanların 85 altında olduğu, yaşlarından beklenen performansı sergilemekte geride kaldıkları görülmektedir. Katılımcıların İngilizce dil gelişimlerini incelemek için uygulanan CELF-4 sonucunda ise, yirmi katılımcıdan on beşinin toplam standart puanlarının, yine, ortalama puan sayılan 85'in altında olduğu görülmektedir. Bu çocuklar tek tek incelendiğinde, her iki dilde birden standart puanların altında puan alan yalnızca bir çocuk olduğu görülmüştür. Yapılan testlerin sonucunda, konuştuğu her iki dilde birden ortalama sınırların altında kalan bu katılımcı, özgül dil bozukluğu riski açısından değerlendirilmesi amacıyla ailesi bilgilendirilerek daha kapsamlı bir değerlendirme için dil ve konuşma terapistlerine yönlendirilmiştir.

İkidilli çocukların konuştukları dillerin birinde diğerine göre daha baskın olması beklenen bir durumdur. Bu çocukların dil kullanımı, o dillere ne kadar maruz kaldıklarını yansıtmaktadır ve çocuğun daha çok kullandığı ya da duyduğu dil diğer diline göre daha baskın hale gelmektedir (Law ve So, 2006). Bu açıdan bakılarak elde edilen dil testleri sonuçları incelendiğinde, katılımcı grubunda yer alan yirmi

çocuktan on dokuzunun (%95) en az bir dilinde ortalama ve ortalama üstü değerlerde performans sergiledikleri görülmüştür. Tüm katılımcıların yaşadıkları evde Türkçe konuşulmaktadır ve İngilizceyi ikinci dilleri olarak edinmişlerdir. Katılımcıların %75'inin İngilizce puanları ortalama altında iken Türkçede ortalama ve üstü düzeydeki dil performansları, ana dillerinin edindikleri ikinci dile göre daha baskın olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu çocukların yalnızca bir dillerinde değerlendirme yapılması, çocukların dil becerilerinin yeterince anlaşılması ve özellikle, yalnızca ikinci dillerinde yapılan çalışmalar, çocukların dil becerilerinin eksik görülmesi riskini doğurmaktadır.

Çalışmadaki bulgular, Pedore ve Peña (2008)'nin ikinci dille ilk etkileşimi eğitim sistemine adım atmakla başlayan çocukların yanlış dil bozukluğu tanısı alması yönündeki görüşlerini destekler niteliktedir. Aynı yazarların sıralı ikidillilerin tek dilli akranlarıyla kıyaslandıklarında dil becerilerinde gecikme gösterebileceği fikri çalışma bulgularıyla doğrulanmıştır. Ayrıca bulgular, ikidillilerde her iki dilin de değerlendirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir.

Romain (2001, akt. Law ve So, 2006), ikidilli çocukların kullandıkları dillerden birinde diğerine göre daha baskın olduklarını, baskın olan dilin diğer dilin gelişimine etki edeceğini ve baskın dilin diğer dile göre gelişiminin daha hızlı olacağını belirtmiştir. Ayrıca, ikidilli çocuklar konuştukları dillerini ayrı ayrı, farklı bağlamlarda ve farklı insanlarla kullanmaktadırlar. Bu da farklı dillerin kullanım özellikleri üzerinde bir etki oluşturmaktadır (Law ve So, 2006). Bu çalışmada da, katılımcıların Türkçe ve İngilizceyi farklı bağlamlarda ve farklı kişilerle kullandıkları gözlemlenmiştir. Türkçe daha çok ev ortamında aile üyeleriyle ya da eğer katılmıyorsa, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Türk okulu, dernek vb. gibi ortamlarda kullanılırken; İngilizce resmi eğitim sistemi içerisinde ya da ev dışı ortamlarda günlük yaşamı idame ettirmek için kullanılan dildir. Bu açıdan bakıldığında, farklı ortamlarda çocukların muhatap oldukları kişiler ile Türkçe ve İngilizcede yaptıkları konuşmaların içerikleri farklılaşmaktadır. Tamamı ardışık ikidilli olan grubun %85'lik bir kısmında katılımcıların, ana dili olan Türkçenin ikinci dil olan İngilizceye göre daha baskın olduğu görülmüştür. Öte yandan, Türkçe bilgisinin İngilizce edinimine etkisini ölçebilecek bir araç olmamasına karşın, çocukların farklı dillerdeki edinim düzeyleri karşılaştırıldığında Türkçe ediniminin daha hızlı gerçekleştiği ve ikidilli çocukların Türkçe dil becerilerinin tek dilli akranlarına İngilizcede olduğundan daha yakın olduğu çalışma bulgularıyla desteklenmiştir. Katılımcı grubun İngilizce dil gelişim özelliklerini incelemek için kullanılan CELF-4 testi sonuçlarında örneklem grubunun yalnızca %25'i test için ortalama puan olarak kabul edilen 85 ve üstü puanlar almışlardır. Katılımcıların geri kalan %75'lik bir kısmına bakıldığında yalnızca bir katılımcının (%5) her iki testte de ortalama altı puan aldığı görülmektedir. Bu durum da İngilizcenin ikinci dil olarak öğrenilmesiyle açıklanabilir.

İkidillilerde özgül dil bozukluğu ile ilgili yapılan çalışmalar, çocuklarda ÖDB olması durumunda her iki dilinde de hasarın olacağını göstermiştir (Chilla ve Babur, 2010). Çalışmaya katılan çocukların %95'inin en az bir dilinde ortalama ve ortalama üstü düzeyde performans göstermesi ise, bu çocukların dil ediniminde bir hasarın yani özgül dil bozukluklarının olmadığını göstermekte, ortalama altında puan aldıkları dildeki durumun özgül dil bozukluğundan kaynaklanmadığını ve ikidilliliğin bir sonucu olduğu çıkarımı yapılabilir. Dolayısıyla, ikidilli çocuklara

yapılacak tek dilli bir değerlendirme eksik kalacak ve çocukların dil becerileri hakkında yanıltıcı bilgi verebilecektir.

Dil gelişimini ölçmek için kullanılan testlerin birbirleriyle ve diğer testlerle olan ilişkileri incelenmiştir. Türkçe ve İngilizce dil gelişim testleri olan TEDİL ve CELF-4 arasındaki ilişki incelendiğinde, test sonuçları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu testler, katılımcıların konuştukları farklı dilleri değerlendirmenin yanı sıra değerlendirdikleri dil becerilerinin farklı olması sebebiyle de söz konusu bulguları oluşturabilmektedir. TEDİL, alıcı ve ifade edici dil becerilerini anlambilgisi, biçimbilgisi ve sözdizim dil bileşenleri açısından resim gösterme, betimleme ve verilen yönergeleri yerine getirme gibi görevlerle ölçmektedir. CELF-4 testinin çalışmada kullanılan temel kısmında ise sözel yönergeler doğrultusunda resimleri gösterme, hedef yapıya uygun olarak cümle tamamlama, cümle tekrarlama ve verilen sözcüklerle cümle oluşturma gibi görevler yer almaktadır. Brandeker ve Thordardottir (2015), ikidilli çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıklarının kullandıkları dillere maruz kalma miktarlarıyla önemli ölçüde bağlantılı olduğunu vurgulayarak dile maruz kalma miktarına göre tarafsız değerlendirme araçlarına ulaşmanın zorluğuna değinmişlerdir. Bu durum ikidilli çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Öte yandan, farklı dil testleri değerlendirme yapılan dillerin özelliklerinin yanında ölçtükleri dil becerileri açısından da farklılık gösterebilmektedir (Law ve So, 2006). Bu çalışmada katılımcıların farklı miktarlarda, farklı ortamlarda maruz kaldıkları ve dil özellikleri bakımından da farklılaşan iki dilleri farklı dil becerileri bağlamında ölçülmüş ve sonucunda bu dillerde yapılan testlerin sonuçları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

TEDİL'in alt testlerinin toplam standart puanla ilişkisi incelendiğinde ise, her iki alt test sonuçlarının da toplam standart puanla aralarında ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum, standart puan alt testlerin toplamından elde edildiği için beklenen bir durumdur. Öte yandan, alt testlerin çalışmada kullanılan diğer testlerin sonuçlarıyla arasında da bir ilişki olmadığı görülmüştür. Katılımcıların TEDİL alt testlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde ise, iki çocuğun yalnızca alıcı dil, beş çocuğun ise yalnızca ifade edici dil becerilerinde teste göre yaşlarından beklenenden daha alt düzeyde bir performans sergiledikleri görülmüştür. TEDİL'de hem alıcı dil hem de ifade edici dil alt testlerinin ikisinde birden ortalamanın altında puan alan çocuk ise yoktur. Buna rağmen, üç çocuğun test sonucunda elde edilen sözel dil performansları ortalamanın altındadır. Bu durum, ikidilli çocukların aynı dilde değerlendirilseler de farklı dil becerilerinde bireysel farklılıkların önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Farklı dil becerilerinde yaşlarından beklenen performansı gösteremeyen çocukların ayrıca ve ek ölçüm araçları ve testlerle daha kapsamlı bir değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir.

CELF-4 standart puanının çalışmada kullanılan diğer testlerle ilişkisi incelendiğinde ise, testin Türkçe ve İngilizce Cümle Tekrar Testlerinin her ikisiyle de arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Çalışmada CELF-4 testi içerisinde yer alan Kavramlar ve Yönerge Takibi, Sözcük Yapısı, Cümle Tekrarı ve Cümle Oluşturma alt testlerinden oluşan temel bölüm kullanılmıştır. Anlamlı çıkan ilişki analizin ardından İngilizce Cümle Tekrar Testi ile CELF-4 alt testleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, İngilizce Cümle Tekrar Testi ile CELF-4 alt testlerinden Kavramlar ve Yönerge Takibi, Sözcük

Yapısı ve Cümle Tekrarı ile arasındaki ilişkiler anlamlı düzeyde belirlenmiştir. Testlerin arasındaki ilişki, bu testlerin İngilizce dil becerilerini ölçmede güçlü birer ölçüm aracı olduklarını göstermektedir. Türkçe testler için de, Türkçe Cümle Tekrar Testi ile TEDİL standart puanları arasındaki ilişki incelendiğinde bu ilişkinin anlamlı sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu durum, söz konusu testlerin Türkçe dil becerilerini değerlendirmede güçlü birer belirleyici olduğu bilgisini sunmaktadır. Dolayısıyla, hem dil gelişim testleri hem de cümle tekrar testleri kullanıldıkları dilde çocukların dil becerilerini ölçmede geçerli araçlardır. Ayrıca, Türkçe Cümle Tekrar Testinin farklı puanlama türleri arasındaki ilişki incelendiğinde tüm puanlama türleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu da, testin farklı puanlama türleri arasında tutarlılığının olduğunu göstermektedir.

İngilizce ve Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrar Testleri arasında ise ilişkinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Testlerin diğer testlerle ilişkisi incelendiğinde, çalışmada kullanılan diğer testlerle arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Özgül dil bozukluğu tanılmasında önemli bir klinik işaretçi olduğu düşünülmekte ve ÖDB’li çocukların anlamsız sözcük tekrar testlerinde tipik dil gelişimi gösteren çocuklardan daha geride bir performans sergiledikleri bilinmektedir (Gathercole, 2006). Dolayısıyla, tipik dil gelişimi gösterdiği varsayılan grupta bu testten elde edilen sonuçların diğer test sonuçlarıyla ilişkisinin anlamlı sonuçlar vermemesi beklenen yödedir. İkidilli çocuklarda sözcük dağarcığı ile dile maruz kalma arasında bir ilişki olmakla birlikte anlamsız sözcük tekrarlarının dile maruz kalıştan nasıl etkilendiği konusunda yapılan çalışmalar farklı sonuçlar vermişlerdir (Summers, Bohman, Gillam, Peña, ve Bedore, 2010; Thorn ve Gathercole, 1999, Elin Thordardottir ve Brandeker, 2013; Elin Thordardottir ve Anna Gudrun Juliusdottir, 2012; akt. Brandeker ve Thordardottir, 2015). Brandeker ve Thordardottir (2015)’in çalışmaları anlamsız sözcük tekrarının küçük yaşlarda uzun süreli sözcük dağarcığı bilgisinden ziyade kısa süreli bellekle ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada da her iki dilde de yapılan anlamsız sözcük tekrar testlerinin diğer dil gelişim ölçümleri ile anlamlı bir ilişkisinin olmaması aynı sonuçları doğrular niteliktedir. Yani, her iki dilde de test edilen katılımcıların anlamsız sözcükleri tekrarlama performansları ile konuştukları dillerdeki dil becerileri arasında bir ilişki yoktur. Öte yandan, katılımcıların anlamsız sözcük tekrarındaki performansları ile sözel olmayan bilişsel becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde de anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Aynı şekilde, sözel olmayan zekâ düzeyini belirlemek için kullanılan Raven’in Renkli İlerleyen Matrisler Testi sonuçlarının diğer ölçüm araçlarından elde edilen sonuçlarla arasında anlamlı bir ilişki olmadığının görülmüştür. İkidilli çocukların dil gelişimlerini özgül dil bozukluğu riski açısından incelemek amacıyla, ÖDB tanı ölçütlerinden biri olarak çalışmaya normal ve üstü düzeyle bilişsel beceri performansı gösteren çocuklar dâhil edilmiştir. Sözel olmayan zekâ düzeyini belirlemek amacıyla yapılan Raven’in Renkli İlerleyen Matrisler Testi sonuçlarıncı ortalama olarak kabul edilen 85 ve üstü düzeyde puan alan çocuklar çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada sözel olmayan bilişsel becerileri normal ve normalüstü olan çocukların dil beceri performanslarının farklılaştığı ve farklı dil bileşenlerine dair görevlerde değişken performanslar sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca, söz konusu testten elde edilen sonuçların çalışmada kullanılan diğer ölçümlerin sonuçlarıyla arasında anlamlı bir

ilişkinin olmaması sözel olmayan bilişsel becerilerle dil gelişim performansının bağlantılı olmadığını göstermiştir.

Son olarak, çalışmada kullanılan testlerden elde edilen performansların yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, çalışmadaki hiçbir testte 6 ve 7 yaş grubundaki çocukların performansları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Çalışmaya katılan çocuklardan en küçüğü 72 aylıkken en büyüğü 91 aylıktır. Dolayısıyla, ikidilli çocuklarda dil becerilerinin yaklaşık 19 aylık bir dönemde önemli ölçüde değişmediği sonucu çıkarılabilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

SONUÇ

Türkçe ve İngilizce konuşucusu ikidilli çocuklarla yapılan bu çalışmanın sonucunda, ikidilli çocuklara tek dilde yapılan değerlendirmelerin yanlış sonuçlar verebileceği, bu çocukların kullandıkları dillerde farklı dil gelişim özelliklerine sahip oldukları görülmüştür. Tamamı sıralı ikidillilerden oluşan katılımcı grupta anadili olan Türkçe ve ikinci edinilen dil olan İngilizce dil performansları arasındaki farklılıklar dil baskınlığının işaretçileridir.

Özgül dil bozukluğu tanılmasında kullanılmak üzere geliştirilen ölçüm araçlarının ikidilli çocuklarda sınanması sonucunda, cümle tekrar testlerinden elde edilen sonuçların dil gelişim performanslarıyla arasındaki anlamlı ilişki, bu testlerin önemli birer ölçüm aracı olduklarını göstermektedir. Ayrıca, çalışma sonucunda sözel olmayan bilişsel becerilerin dil becerileriyle arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

1. Çalışmanın tekrarının daha büyük bir katılımcı grubu ile yapılmasının daha iyi sonuçlar vereceği düşünülmektedir.
2. Çalışmanın tekrarında, ikidillilerden elde edilen verilerle, Türkçe ve İngilizce konuşucusu tek dillilerden oluşturulan kontrol gruplarından elde edilen verilerin karşılaştırılmasının, ikidillilik dil özelliklerine dair daha kapsamlı bilgi vereceği düşünülmektedir.
3. Çalışmanın eşzamanlı ikidillilerden oluşan grupla tekrarı yapılabilir.
4. Çalışmanın tekrarında, sıralı ikidillilerden elde edilen verilerle eşzamanlı ikidillilerden elde edilen verilerin karşılaştırılmasının farklı ikidilli grupların dil özelliklerine dair bilgi vereceği düşünülmektedir.
5. Test sonuçlarına göre yaşlarından beklenen performansı göstermeyen katılımcıların daha kapsamlı bir değerlendirmeye tabi tutulması önemlidir.
6. Test sonuçlarına göre yaşlarından beklenen performansı göstermeyen katılımcılardan oluşturulan grubun sonuçlarının çalışmada yer alan diğer katılımcıların sonuçlarıyla karşılaştırılması grubun farklılaşan özellikleri açısından daha fazla fikir verici olacaktır.
7. Çalışmanın tekrarında farklı yaş gruplarındaki ikidilli katılımcıların dil özellikleri farklı ölçümlerle değerlendirilip farklı yaş gruplarının dil performansları karşılaştırılabilir.
8. Özgül Dil Bozukluğu'nu tanılamada kullanılan testlerin ayırt ediciliği değerlendirilebilir.
9. Özgül Dil Bozukluğu'nu tanılamada kullanılan testlerden hangilerinin hangi yaş gruplarında daha iyi sonuçlar verdiği değerlendirilebilir.

SINIRLILIKLAR

1. Türkçe ve İngilizce'de dil gelişim performanslarını değerlendirmek amacıyla kullanılan TEDİL ve CELF-4 farklı dil becerilerini değerlendirmektedir. Çalışma esnasında CELF-4'un standardizasyonu henüz tamamlanmadığı için iki dilde farklı testler uygulanmıştır.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F., Johnston, J., Acquisition of Turkish grammatical morphology by children with developmental disorders, *IJLCD*, 46(6), 728-738 (2011).
- Akıncı, M. A., Decool-Mercier, N., Aspects of Language Acquisition and Disorders in Turkish-French Bilingual Children, In: *Communication Disorders in Turkish*. 288-300. London, UK: Multilingual Matters (2010).
- Armon-Lotem, S., Between L2 and SLI: Inflections and prepositions in the Hebrew of bilingual children with TLD and monolingual children with SLI, *J. Child Lang.*, 41(1), 3-33 (2012).
- Balkom, H., Verhoeven, L., Pragmatic Disability in Children With Specific Language Impairments. In *Classification Of Developmental Language Disorders, In: Theoretical Issues And Clinical Implications*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 283-306 (2004).
- Bedore, L., Peña, E., Assessment Of Bilingual Children For Identification Of Language Impairment, In: *Current Findings And Implications For Practice*. *IJBEB*, 11(1), 1-1 (2008).
- Bishop, D., Specific Language Impairment: Diagnostic Dilemmas, In: L. Verhoeven ve B. Han (Eds.), *Classification Of Developmental Language Disorders: Theoretical Issues and Clinical Implications*. 309-326. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (2004).
- Blom, E., Jong, J., Orgassa, A., Baker, A., Weerman, F., Verb inflection in monolingual Dutch and sequential bilingual Turkish-Dutch children with and without SLI, *IJLCD*, 48(4), 382-393 (2013).
- Bortollini, U., Leonard, L., Phonology And Children With Specific Language Impairment: Status Of Structural Constraints In Two Languages, *J. Commun. Disord.*, 33(2000), 131-150 (2000).
- Botting, N., Conti-Ramsden, G., Characteristics of Children With Specific Language Impairment, In: L. Verhoeven ve B. Han (Eds.), *Classification Of Developmental Language Disorders: Theoretical Issues and Clinical Implications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 23-38 (2004).
- Brackenbury, T., Semantic Deficits In Children With Language Impairments: Issues For Clinical Assessment, *LSHSS*, 36(1), 5-16 (2011).
- Brandeker, M., Thordardottir, E., Language Exposure in Bilingual Toddlers: Performance on Nonword Repetition and Lexical Tasks, *AJSLP*, 24(2015), 126-138 (2015).
- Bruck, M., Language impaired children's performance in an additive bilingual education program, *Appl. Psycholinguist.*, 1982(3), 45-60 (1982).
- Clinical Evaluation of Language Fundamentals Fourth Edition (CELF-4) Technical Report, Pearson Education, Inc. or its affiliate(s) (2008).
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., Faragher, B., Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment (SLI), *JCPP*, 42(6), 741-748 (2001).

Cruthchley, A., Conti-Ramsden, G., Botting, N., Bilingual Children with Specific Language Impairment and Standardized Assessments: Preliminary Findings from a Study of Children in Language Units, *IJB*, 1(2), 117-134 (1997).

De Groot, A., *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals: An Introduction*. East Sussex: Psychology Press (2011).

De Jong, J., Çavuş, N., Baker, A., Language Impairment in Turkish-Dutch Bilingual Children, In: *Communication Disorders in Turkish*. London, UK: Multilingual Matters, 288-300 (2010).

DfES, *Ethnicity and Education: The Evidence on Minority Ethnic Pupils* Nottingham: DfES (2006).

Gathercole, S., Non word repetition and Word learning: The nature of the relationship, *Appl. Psycholinguist.*, 27(2006), 513-543 (2006).

Gathercole, S., Baddeley, A. D., Phonological Memory Deficits In Language Disordered Children: Is There A Causal Connection?, *J. Mem. Lang.*, 29(1990), 336-360 (1990).

Gina Conti-Ramsden, N. B., Classification of children with specific language impairment: Longitudinal considerations, *JSLHR*, 42(5), 1195-204 (1999).

Grosjean, F., *Bilingual life and reality*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press (2010).

Güven, S., Topbaş, S., Erken Dil Gelişimi Testi Üçüncü Versiyonu'nun (Test of Early Language Development-Third Edition) Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması, *INT-JECSE*, 6(2), 151-172 (2014).

Hresko W. P., Reid D. K., Hammill D.D., *Test of Early Language Development (TELD) Third Edition, PRO-ED*, Austin: Texas (1999).

http-1 Europeans and their Languages., http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf (05.07.2015).

http-2 BiSLI Activities. <http://www.bi-sli.org/index.htm> (06.07.2015).

http-3 Yurtdışında Yaşayan Türk Vatandaşları. http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa (06.07.2015).

Joanisse, M., Seidenberg, M., Phonology and syntax in specific language impairment: Evidence from a connectionist model, *Brain and Lang.*, 86(2003), 40-56 (2003).

Kaçar, D., Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi Geliştirme Çalışması: Özgül Dil Bozukluğu Olan Çocuklarla Ön Çalışma Bulguları. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir (2011).

Katsos, N., Roqueta, C., Estevan, R., Cummins, C., Are children with Specific Language Impairment competent with the pragmatics and logic of quantification?, *Cognition*, 119(1), 43-57 (2011).

Kohnert, K., Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions, *J. Commun. Disord.*, 43(2010), 456-473 (2010).

- Law, N., So, L., The relationship of phonological development and language dominance in bilingual Cantonese-Putonghua children, *Int. J. Biling.*, 10(4), 405-428 (2006).
- Leonard, L., Is specific language impairment a useful construct?, In: *Advances in applied psycholinguistics* / ed. by Sheldon Rosenberg (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press, 1-39 (1987).
- Leonard, L. B., *Children with specific language impairment*, Cambridge, MA: MIT.
- Leonard, L. (2014). Specific Language Impairment Across Languages, *Child Dev. Perspect.*, 8(1), 1-5 (1998).
- Leonard, L., Camarata, S., Rowan, L., Chapman, K., The communicative functions of lexical usage by language impaired children, *Appl. Psycholinguist.*, 3(2), 109-109 (1982).
- Leonard, L., Miller, C. A., Grela, B., Holland, A. L., Gerber, E., Petucci, M., Production Operations Contribute to the Grammatical Morpheme Limitations of Children with Specific Language Impairment, *J. Mem. Lang.*, 43(2000), 362-378 (2000).
- Marinis, T., S. Armon-Lotem, Sentence Repetition. In: Armon-Lotem, S., de Jong, J. ve Meir, N. (Eds.). *Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment*, Multilingual Matters (Basimda).
- Marinis, T., On the nature and cause of Specific Language Impairment: A view from sentence processing and infant research, *Lingua*, 121(3), 463-475 (2011).
- Marinis, T., Chiat, S., Armon-Lotem, S., Gibbons, D., Gipps, E., *School-Age Sentence Imitation Test (SASIT)* University of Reading, Reading (2010).
- Marinis, T., Özce, D., Measuring Language Abilities of Turkish-English Bilingual Children Using TELD-3: Turkish, In: *Communication Disorders in Turkish*, 288-300. London, UK: Multilingual Matters (2010).
- Marton, K., Do nonword repetition errors in children with specific language impairment reflect a weakness in an unidentified skill specific to nonword repetition or a deficit in simultaneous processing?, *Appl. Psycholinguist.*, 27(4), (2006).
- McGregor, K., Newman, R. M., Reilly, R. M., Capone, N. C., Semantic Representation And Naming In Children With Specific Language Impairment, *JSLHR*, 45(5), 998-1014 (2002).
- Miller, C., A Method For Examining Productivity Of Grammatical Morphology In Children With And Without Specific Language Impairment, *JSLHR*, 46(5), 1154-1165 (2003).
- Moyle, J., Stokes, S., Klee, T., Early Language Delay and Specific Language Impairment, *Dev. Dis. Res. Rev.*, 17(2), 160-169 (2011).
- Olswang, L. B., Rodriguez, B., Timler, G., Recommending intervention for toddlers with specific language learning difficulties: We may not have all the answers, but we know a lot, *Am. J. Speech. Lang. Pathol.*, 7(1), 23 (1998).
- Öner, N., *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı*, 3rd ed., 150-151, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi (2008).

- Pap, L., Bilingualism in need of a conceptual overhaul, *Language Sciences*, 4(1), 71-84 (1982).
- Paradis, J., The interface between bilingual development and specific language impairment. *Appl. Psycholinguist.*, 31(2010), 227-227 (2010).
- Paradis, J., The interface between bilingual development and specific language impairment, *Appl. Psycholinguist.*, 31(2010), 227-227 (2010).
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., Rice, M., French-English Bilingual Children With SLI: How Do They Compare With Their Monolingual Peers? *JSLHR*, 46, 113-127 (2003).
- Paslawski, T., The Clinical Evaluation of Language Fundamentals, Fourth Edition (CELF-4): A Review, *CJSP*, 20(1/2), 129-134 (2005).
- Restrepo, M., Kruth, K., Grammatical Characteristics Of A Spanish-English Bilingual Child With Specific Language Impairment, *CDQ*, 21 (2), 66-76 (2000).
- Robertson, E., Joanisse, M., Desroches, A., Terry, A., Past-Tense Morphology and Phonological Deficits in Children With Dyslexia and Children With Language Impairment, *J. Learn. Disabil.*, 46(3), 230-240 (2012).
- Romaine, S., Bilingual language development. In M. Barrett (Ed.), *The development of language*, Hove: Psychology Press, 252 – 275 (2001).
- Rothweiler, M., Chilla, S., Clahsen, H., Subject–verb agreement in Specific Language Impairment: A study of monolingual and bilingual German-speaking children. *Bilingualism Bilingualism, Language and Cognition*, 15(1), 39-57 (2011).
- Ryder, N., Leinonen, E., Schulz, J., Cognitive approach to assessing pragmatic language comprehension in children with specific language impairment, *IJLCD*, 43 (4), 427-447 (2008).
- Semel, E., Wiig, E. H., Secord, W. A., *Clinical evaluation of language fundamentals, fourth edition (CELF-4)*, Toronto, Canada: The Psychological Corporation/ A Harcourt Assessment Company (2003).
- Sentence Imitation Test (SASIT) University of Reading, Reading.
- Sharon Armon-Lotem, Introduction: Bilingual children with SLI – the nature of the problem, *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 1-4 (2012).
- Sheng, L., Mcgregor, K., *Lexical-Semantic Organization in Children With Specific Language Impairment*, *JSLHR*, 53(1), 146-159 (2010).
- Şan, A., 3-6 Yaş Arası Özgül Dil Bozukluğu Olan Çocuklarla Normal Gelişim Gösteren Çocukların Dil Özelliklerinin Analizi Ve Karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir (2010).
- Technical Report: *Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4)*, Pearson Education, (2008).
- To, C., Law, T., Li, X., Influence of additional language learning on first language learning in children with language disorders, *Int. J. Lang. Commun. Disord.*, 47(2), 208-216 (2012).

Tomblin, J. B., Mainela-Arnold, E., Zhang, X., Procedural Learning in Adolescents With and Without Specific Language Impairment, *Lang. Learn. Dev.*, 3 (4), 269-293 (2007).

Topbaş, S., Aydın, A., Kazanoğlu, D., Tadıhan Özkan, E., Sentence Repetition Test Turkish Revised Version, Sunulmuş Sözlü Bildiri, 15th ICPLA 2014, Stockholm, İsveç (11-13 Haziran 2015).

Topbaş, S., Güven, O. S., TEDİL Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi Kullanım Kılavuzu, Ankara: Detay Yayıncılık

Topbaş, S., Aydın, A., Kazanoğlu, D., Tadıhan Özkan, E., Sentence Repetition Test Turkish Revised Version, Sunulmuş Sözlü Bildiri, COST Action ISO804 8. Toplantısı, Lizbon (13-15 Şubat 2013).

Topbaş, S., Özge, D., Aydın, A., Kazanoğlu, D., Tadıhan, E., Aydın, Ö., Sentence Repetition Task-TR Development of the Turkish Version, Sunulmuş Sözel Bildiri, COST Action ISO804 6. Toplantısı, Berlin, Almanya (14-16 Mayıs 2012).

Topbaş, S., Specific language impairment in Turkish: Adapting the TELD-3 as a first step in measuring language impairments, In: *Communication Disorders in Turkish*, London, UK: Multilingual Matters (2010).

Topbaş, S., Implications of bilingual development for special language impairments in Turkey, *Clin. Linguist. Phon.*, 25(11-12), 989-997 (2011).

Topbaş, S., Kaçar-Kütükçü, D., Kopkallı-Yavuz, H., Performance of children on the Turkish Nonword Repetition Test: Effect of word similarity, word length, and scoring, *Clin. Linguist. Phon.*, 28(7-8), 602-616 (2014).

Topbaş, S., TÖDİL: 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, TÜBİTAK Destekli Proje No: 109K001, Ankara, Türkiye (2013).

Verhoeven, L., Steenge, J., Balkom, H., Verb morphology as clinical marker of specific language impairment: Evidence from first and second language learners, *Res. Dev. Disabil.*, 32(3), 1186-1193 (2011).

Verhoeven, L., Steenge, J., Weerdenburg, M., Balkom, H., Assessment of second language proficiency in bilingual children with specific language impairment: A clinical perspective, *Res. Dev. Disabil.*, 32(5), 1798-1807 (2011).

Verhoeven, L., Steenge, J., Balkom, H., Linguistic transfer in bilingual children with specific language impairment, *Int. J. Lang. Commun. Disord.*, 47(2), 176-183 (2012).

Yarbay-Duman, T., Blom, E., Topbaş, S., At the Intersection of Cognition and Grammar: Deficits Comprehending Counterfactuals in Turkish Children With Specific Language Impairment, *J. Speech Lang. Hear. Res.*, 58(2), 410-410 (2015).

EK 1. Çift Dilli Katılımcılar için Aile Anketi



**University of
Reading**

School of Psychology and Clinical Language
Sciences
Whitenights
Reading RG6 6AL

Çift Dilli Katılımcılar için Aile Anketi

1. Çocukla ilgili genel bilgi

1.1 Çocuğun İsmi: _____

1.2 Doğum tarihi: _____

1.3 Doğum Yeri: _____

1.4 Doğum yeri ikamet edilen ülke değil ise, ikamet edilen ülkeye varış tarihi:

2. Erken çocukluk hikayesi: Dil, vb.

2.1 Çocuğunuz ilk sözcüğünü söylediğinde kaç yaşındaydı ve kullandığı ilk sözcük hangi dildeydi?

2.2 Çocuğunuz ilk kez kısa cümle oluşturmak için sözcükleri bir araya getirdiğinde kaç yaşındaydı ve ilk cümleleri hangi dildeydi? _____

Örnek: *su ver, süt ver, vb*

2.3 Çocuğunuz dört yaşına gelmeden önce çocuğunuzun dil gelişimiyle ilgili hiç endişelendiniz mi?
EVET/ HAYIR

2.4 Çocuğunuzun hiç işitme sorunu ya da sık sık tekrarlayan kulak iltihabı oldu mu? EVET/ HAYIR

2.5 Çocuğunuzla şu anda hangi dil(ler)de konuşmaktasınız?

Türkçe	İngilizce	Diğer (belirtiniz)

2.6 Çocuğunuz kendini hangi dilde daha iyi ifade edebiliyor? _____

2.7 Çocuğunuz dört yaşına gelmeden önce aşağıdaki dillere ne sıklıkla maruz kaldı?

	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Her zaman		Puan/4
Türkçe						<i>Türkçe</i>	
İngilizce						<i>İngilizce</i>	
Diğer (belirtiniz)						<i>Diğer</i>	

2.8 Aşağıdaki dillere maruz kalma kaç yaşında başladı?

	Yaş
Türkçe	
İngilizce	
Diğer (belirtiniz)	

2.9 Hangi bağlamlarda maruz kaldı? (Uygun olan bütün hücreleri işaretleyiniz.)

	Türkçe	İngilizce	Diğer
Anne ile iletişim			
Baba ile iletişim			
Büyükanne ve/veya büyükbaba ile iletişim			
Bakıcı/dadı ile iletişim			
Diğer yetişkinlerle iletişim (belirtiniz)			
Kardeşlerle iletişim			
Yuva/kreş/anaokulu			
Toplam (her hücre için 1 puan)			
Dile göre toplam	/6 (veya 7)	/6 (veya 7)	/6 (veya 7)

3. Varolan Beceriler

	Türkçe	İngilizce	Diğer
3.1 Yaşıtı olan diğer çocuklarla karşılaştırıldığında çocuğunuzun kendisini ifade etmesiyle ilgili ne düşünüyorsunuz? <i>0 = pek iyi değil/onlar kadar iyi değil; 1 = az farkla daha geride/çok az fark var; 2 = (genelde) aynı; 3 = çok iyi, daha iyi</i>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
3.2 Çocuğunuzun yaşıtı olan diğer çocuklarla aynı şekilde konuştuğunu düşünüyor musunuz? <i>0 = pek iyi değil/onlar kadar iyi değil; 1 = az farkla daha geride/çok az fark var; 2 = (genelde) aynı; 3 = çok iyi, daha iyi</i>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
3.3 Yaşıtı olan diğer çocuklarla karşılaştırıldığında, çocuğunuzun doğru cümle kurmakta zorluk yaşadığını düşünüyor musunuz? <i>0 = evet, çok fazla zorluk yaşıyor; 1 = bazı zorluklar var; 2 = (genelde) aynı; 3 = zorluk yaşamıyor, diğer çocuklarla aynı</i>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
3.4 Çocuğunuzun kendisini ifade etme becerilerinden memnun musunuz? Her zaman? <i>0 = Hiç memnun değilim; 1 = pek memnun değilim; 2 = oldukça memnunum/genelde memnunu; 3 = çok/tamamen memnunum</i>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
3.5 Çocuğunuz kendini ifade edemediğinde sinirlilik/hayal kırıklığı/bezginlik hissesiyor mu? <i>0 = çok fazla/hemen hemen her zaman/oldukça sık; 1 = oldukça sık/evet; 2 = bazen, ama sıklıkla hayır; 3 = (nereyse) hiçbir zaman/hayır</i>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
Dile göre toplam	/15	/15	/15

4. Evde kullanılan diller

4.1 Ebeveynlerle

Anne ↔ Çocuk						Baba ↔ Çocuk				
	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Her zaman 100%	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Her zaman 100%
Türkçe										
İngilizce										
Diğer										

4.2 Çocuğunuzun düzenli olarak bakımını üstlenen başka bir yetişkin var mı? (büyükanne, büyükbaba, bakıcı, vb.) EVET/ HAYIR

Büyükanne/Büyükbaba ↔ Çocuk						Bakıcı ↔ Çocuk				
	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Her zaman 100%	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Her zaman 100%
Türkçe										
İngilizce										
Diğer										
Diğer Yetişkin 1 ↔ Çocuk						Diğer Yetişkin 2 ↔ Çocuk				
	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Her zaman 100%	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Her zaman 100%
Türkçe										
İngilizce										
Diğer										

4.3 Ailedeki her çocuk için çizelgeyi ayrı ayrı doldurunuz.

Kardeş 1 ↔ Çocuk						Kardeş 2 ↔ Çocuk				
	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Her zaman 100%	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Hiç 100%
Türkçe										
İngilizce										
Diğer										
Kardeş 3 ↔ Çocuk						Kardeş 4 ↔ Çocuk				
	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Her zaman 100%	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Her zaman 100%
Türkçe										
İngilizce										
Diğer										
Kardeş 5 ↔ Çocuk						Kardeş 6 ↔ Çocuk				
	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Her zaman 100%	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Her zaman 100%
Türkçe										
İngilizce										
Diğer										

Evde kullanılan her bir dil için dil kullanım puanı hesaplanması (Soru 4.1-4.3): puanları toplayıp toplamı 4'le çarpılan paun sayısına bölünüz.

Evde Türkçe kullanımı için örnek:

Durum	Puan
Anne ↔ Çocuk (soru 4.1)	1
Baba ↔ Çocuk (soru 4.1)	3
Diğer Yetişkin ↔ Çocuk (soru 4.2)	--
Kardeş 1 ↔ Çocuk (soru 4.3)	3
Kardeş 2 ↔ Çocuk (soru 4.3)	2
Kardeş 3 ↔ Çocuk (soru 4.3)	--
Kardeş 4 ↔ Çocuk (soru 4.3)	--
<i>Kullanım Toplamı :</i>	<u>9</u>
<i>Puanların Toplamı</i>	<i>4X4</i>
<i>(Puan Sayısı x 4)</i>	
<i>Kullanım Genel Toplamı</i>	$\frac{10 + 12}{20 + 20} = \frac{22}{40} = 0,55$

5. Evin dışında konuşulan diller

5.1 Çocuğunuz ev ortamı dışında Türkçe'ye hangi ortamlarda maruz kalmaktadır?

5.2 Çocuğunuzun devam ettiği bir Türk okulu ya da toplum merkezi var mı? (Varsa lütfen hangi tarihten itibaren ve ne sıklıkla devam ettiğini belirtiniz.)

	İsim	Başladığı Tarih	Devam Etme Sıklığı
<i>Türk Okulu</i>			
<i>Toplum Merkezi</i>			

5.3 Çocuğunuz her hafta hangi dil(ler)de hangi dil etkinliklerini yapmaktadır?

Etkinlikler	Türkçe			İngilizce/Diğer		
	0 Hiç ya da hiçe yakın	1 Haftada en az 1 kere	2 Her gün	0 Hiç ya da hiçe yakın	1 Haftada en az 1 kere	2 Her gün
Okuma (kitap, dergi, çizgi roman/karikatür, gazete)						
Televizyon/ film /dizi/ sinema						
Hikaye anlatma						
Toplam						
Dile göre toplam						

5.4 Çocuğunuz ve düzenli olarak oynadığı arkadaşları arasında hangi dil konuşuluyor?

Çocuk ↔ Arkadaşları					
	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Her zaman 100%
Türkçe					
İngilizce					
Diğer (belirtiniz) _____					

5.5 Düzenli olarak görüşülen aile yakınları/arkadaşlarıyla hangi dil konuşulmaktadır?

Aile Yakınları/Arkadaşlar					
	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Her zaman 100%
Türkçe					
İngilizce					

Aile Yakınları/Arkadaşlar					
	0 Hiç 0%	1 Nadiren 25%	2 Bazen 50%	3 Genelde 75%	4 Her zaman 100%
Diğer (belirtiniz) _____					

Linguistik zenginlik puanı hesaplanması (soru 5.3, 5.4, 5.5)

	Soru 5.3 /10	Soru 5.4 /4	Soru 5.5 /4	Toplam /18
Türkçe				
İngilizce				
Diğer (belirtiniz) _____				

6. Anne ve babayla ilgili bilgiler

6.1 Anneye ilgili bilgiler

6.1.1 Hangi ülkede doğdunuz? _____

6.1.2 Çalışmakta iseniz iş yerinde hangi dili kullanıyorsunuz? _____

6.1.3 Eğitim:

		Yıl Sayısı	Ek Bilgi
İlkokul	Evet / Hayır		
Ortaokul	Evet / Hayır		
Lise	Evet / Hayır		
Üniversite	Evet / Hayır		
Diğer mesleki eğitim	Evet / Hayır		

6.1.4 Sizce aşağıdaki dilleri ne kadar iyi konuşuyorsunuz?

	0 Yalnızca birkaç sözcük	1 İdare eder, ancak bazen zorlanıyorum	2 Temel beceriler (İdare eder)	3 İyi	4 Çok iyi
Türkçe					
İngilizce					
Diğer					

6.2 Babayla ilgili bilgiler

6.2.1 Hangi ülkede doğdunuz? _____

6.2.2 Çalışmakta iseniz iş yerinde hangi dili kullanıyorsunuz? _____

6.2.3 Eğitim:

		Yıl Sayısı	Ek Bilgi
İlkokul	Evet / Hayır		
Ortaokul	Evet / Hayır		
Lise	Evet / Hayır		
Üniversite	Evet / Hayır		
Diğer mesleki eğitim	Evet / Hayır		

6.1.4 Sizce aşağıdaki dilleri ne kadar iyi konuşuyorsunuz?

	0 Yalnızca birkaç sözcük	1 İdare eder, ancak bazen zorlanıyorum	2 Temel beceriler (İdare eder)	3 İyi	4 Çok iyi
Türkçe					
İngilizce					
Diğer					

Katılımınız için çok teşekkür ederiz.