

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İKİ DİLLİ VE TEK DİLLİ ÇOCUKLARDA
SOSYO-BİLİŞSEL İŞLEVLERİN İNCELENMESİ

Merve Nur ASAN

2501221679

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Tolga YILDIZ

İSTANBUL – 2025

ÖZ

İKİ DİLLİ VE TEK DİLLİ ÇOCUKLARDA

SOSYO-BİLİŞSEL İŞLEVLERİN İNCELENMESİ

MERVE NUR ASAN

Bu çalışma, iki farklı çalışmadan oluşmaktadır. Çalışma 1, Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin çocuk formlarının Arapça çevirilerinin güvenilirliklerini, testi yarıya bölme yöntemiyle incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, Çalışma 1'e ana dili Arapça, ikinci dili Türkçe olan ve yaşları 11-12 arasında değişen toplam 87 ardışık iki dilli çocuk katılmıştır. Katılımcıların dil yeterlikleri, araştırmacının hazırladığı Türkçe ve Arapça Dil Becerisi Değerlendirme Anketi aracılığıyla öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca, Türkçe ve Arapça derslerinin sınav not ortalamaları alınmıştır. Genel bilişsel yetenek düzeyleri ise, Raven Progresif Matrisler Testi'nin 9 maddelik kısa formu ile ölçülmüştür. Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin Arapça çevirilerinin güvenilirliklerini değerlendirmek amacıyla testler, her iki testin yarısını içerecek şekilde iki ayrı forma bölünmüştür. Oluşturulan bu formlar, iki dilli çocuklara bireysel olarak uygulanmış ve formlardan alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar, cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim süresi, doğum sırası, ebeveyn eğitim düzeyi, kardeş sayısı, hane halkı büyüklüğü gibi pek çok demografik değişkenin yanı sıra, dil yeterliği ve bilişsel yetenek bakımından denk olan grupların, her iki formdan elde ettikleri puanların benzer olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu doğrultusunda, Arapça çevirilerin güvenilir olduğu kanısına varılmış ve bu çeviriler Çalışma 2 kapsamında kullanılmıştır.

Çalışma 2, iki dilli ve tek dilli çocukların sosyo-bilişsel işlevlerini, zihin kuramı bağlamında karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya, yaşları 11-12 arasında değişen, 100 ardışık iki dilli ve 50 tek dilli olmak üzere toplam 150 çocuk katılmıştır. İki dilli

katılımcılar ana dili Arapça, ikinci dili Türkçe olan göçmen çocuklardan; tek dilliler ise, ana dili Türkçe olan çocuklardan oluşmaktadır. İki dilli katılımcıların dil yeterliklerine ilişkin ölçümler, araştırmacının hazırladığı Türkçe ve Arapça Dil Becerisi Değerlendirme Anketi aracılığıyla öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca, Türkçe ve Arapça derslerinin sınav not ortalamaları alınmıştır. Katılımcıların genel bilişsel yetenek düzeyleri ise, Raven Progresif Matrisler Testi'nin 9 maddelik kısa formu ile ölçülmüştür. İki dilli ve tek dilli çocukların zihin kuramı becerilerini değerlendirmek için Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testleri kullanılmıştır. Çalışma 2 kapsamında bu ölçekler, iki dilli çocuklara hem ana dilleri (Arapça) hem de ikinci dillerinde (Türkçe) uygulanmış ve testin uygulandığı dilin zihin kuramı performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, tek dilli çocukların zihin kuramı becerilerinin iki dilli akranlarına kıyasla daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, iki dilli çocuklarda, testin uygulandığı dilin zihin kuramı performansı üzerindeki etkisinin Gözlerden Zihin Okuma Testi ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu doğrultuda, testi ikinci dillerinde alan çocukların, ana dillerinde alan çocuklara kıyasla daha yüksek başarı gösterdikleri saptanmıştır.

Bu çalışmada ayrıca, Çalışma 1 ve Çalışma 2'den elde edilen veriler birleştirilerek ek bir analiz yürütülmüş ve zihin kuramı ölçeklerinin bireysel veya grup olarak uygulanmasının test performansı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Buna göre, bireysel uygulamaların daha yüksek performansla sonuçlandığı, ancak bunun uygulama türünden ziyade, katılımcıların bilişsel becerileriyle ilişkili olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular, zihin kuramı performansı üzerinde etkili olduğu düşünülen sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörler ile dil yeterliği bağlamında tartışılmıştır. İki dilli örneklemin tek dilli örnekleme kıyasla dezavantajlı sosyoekonomik ve sosyal statüsünün, literatürdeki genel eğilimin aksine, iki dillilik avantajının gözlemlenmesini engellemiş olabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, zihin kuramı, ardışık iki dillilik, göçmen çocuklar, sosyo-bilişsel işlevler, uygulama türü

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF SOCIO-COGNITIVE FUNCTIONS IN BILINGUAL AND MONOLINGUAL CHILDREN

MERVE NUR ASAN

Studies in the field of bilingualism frequently focus on the executive function skills of bilingual individuals. However, findings from these studies appear to be inconsistent. On the other hand, recent research in bilingualism suggests that bilingual individuals utilize non-verbal linguistic cues more effectively compared to monolinguals. High sensitivity to these cues, such as facial expressions, gaze, gestures, and mimics, may allow bilingual individuals to make inferences about others' mental states more easily. This could enable bilinguals to outperform monolinguals in theory of mind tasks. To test this hypothesis, the present study compared the performance of late-childhood Arabic-Turkish bilingual immigrant children and Turkish monolingual native children on advanced theory of mind tasks.

This research comprises two separate studies. **Study 1** aimed to examine the reliability of the Arabic translations of the Reading the Mind in the Eyes Test-Child Form and Faux Pas Test-Child Form using the split-half method. For this purpose, a total of 87 consecutive bilingual children, aged between 11 and 12 years, with Arabic as their first language and Turkish as their second language, participated in Study 1. The participants' language proficiencies were assessed by their teachers using a Turkish and Arabic Language Skills Assessment Questionnaire prepared by the researcher. Additionally, their average exam scores in Turkish and Arabic courses were collected. General cognitive ability levels were measured using the 9-item short form of the Raven's Progressive Matrices Test. To evaluate the reliability of the Arabic translations, the tests were divided into two forms, each containing half of the items. These forms were individually administered to bilingual children, and the scores obtained from the forms were compared to determine if there were any significant differences. Results showed that the scores from the two forms were similar among

groups that were balanced terms of demographic variables—such as gender, age, preschool education duration, birth order, parental education level, number of siblings, and household size—as well as language proficiency and cognitive ability. Based on this finding, the Arabic translations were deemed reliable and were used in Study 2.

Study 2 aimed to compare the socio-cognitive functions of bilingual and monolingual children in the context of theory of mind. The study involved 100 sequential bilingual children aged 11–12 years, with Arabic as their first language and Turkish as their second language, and 50 monolingual children with Turkish as their native language. Measurements of bilingual participants' language proficiency were conducted by their teachers using the Turkish and Arabic Language Skills Assessment Questionnaire prepared by the researcher, along with their average exam scores in Turkish and Arabic courses. The general cognitive ability levels of the participants were measured using the 9-item short form of the Raven's Progressive Matrices Test. The Reading the Mind in the Eyes and Faux Pas tests were employed to assess the theory of mind skills of bilingual and monolingual children. These tests were administered to bilingual children in both their first (Arabic) and second (Turkish) languages, and the effect of the test language on theory of mind performance was analyzed. The results revealed that monolingual children outperformed their bilingual peers in theory of mind tasks. Furthermore, the effect of the test language on theory of mind performance among bilingual children was found to be limited to the Reading the Mind in the Eyes Test. Specifically, children who completed the test in their second language outperformed those who completed it in their first language. The findings were discussed in the context of socioeconomic and sociocultural factors, as well as language proficiency, which are thought to affect theory of mind performance. It was concluded that the disadvantaged socioeconomic and social status of the bilingual sample, compared to the monolingual sample, may have hindered the observation of bilingual advantages, contrary to the general trend in the literature. Additionally, the importance of measuring language proficiency using standardized tests in theory of mind research was emphasized.

In the present study, an additional analysis was conducted by combining data from Study 1 and Study 2 to examine the effect of individual versus group

administration of the theory of mind scales on test performance. The findings indicated that individual administrations resulted in higher performance, but this was related to participants' cognitive abilities rather than the type of administration itself.

Keywords: Bilingualism, theory of mind, sequential bilingualism, immigrant children, socio-cognitive functions, administration type



ÖNSÖZ

Sunduğu değerli bilgiler ve yol göstericiliğiyle tez konumun şekillenmesinde büyük katkı sağlayan, ancak aramızdan erken ayrılarak hepimizin yüreğinde derin bir boşluk bırakan değerli hocam Doç. Dr. Sema KARAKELLE'ye sonsuz minnettarım. Kendisini, öğrencilerine ışık tutan bir rehber ve ilham kaynağı olarak daima saygıyla anacağım.

Kıymetli Sema Hocamızın üzücü kaybının ardından tez danışmanlığımı üstlenen ve aynı özveriyle rehberlik ederek her aşamada bana destek olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Tolga YILDIZ'a,

Bu çalışmanın ortaya çıkması için ellerinden gelen her türlü imkânı ve yardımı sunan okul yöneticilerine ve öğretmenlere; büyük bir sabır ve fedakarlıkla araştırmama katkıda bulunan çocuklara ve ailelerine,

Sürecin başından sonuna kadar bana destek olan, zorlandığımı hissettiğim anlarda bana yolun sonundaki ışığı hatırlatan kıymetli eşim Tayfun ASAN'a; her daim yanımda olan aileme ve veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen sevgili Hande KAYA'ya derin ve içten teşekkürlerimi sunarım.

Kimi zaman keyifli, kimi zaman zorlu olan bu yolculuğu kolaylaştıran herkese sonsuz minnetle...

MERVE NUR ASAN

İSTANBUL, 2025

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. İKİ DİLLİLİK KAVRAMI.....	3
1.1.1. İki Dillilik Kavramına İlişkin Tanımlamalar.....	3
1.1.2. İki Dillilik Türleri.....	4
1.1.3. İki Dilliliği Ortaya Çıkaran Faktörler.....	5
1.2. İKİ DİLLİLİĞİN ZİHİNSEL SÜREÇLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ.....	6
1.2.1. İki Dillilik ve Yönetici İşlev Becerileri.....	6
1.2.1.1. İki Dilli ve Tek Dilli Bireylerde Engelleyici Kontrol Becerisi.....	7
1.2.1.2. İki Dilli ve Tek Dilli Bireylerde Bilişsel Esneklik	9
1.2.1.3. İki Dilli ve Tek Dilli Bireylerde Çalışma Belleği.....	10
1.2.2. İki Dilli Bireylerin Yönetici İşlev Becerilerinde Görülen Tutarsızlıklara İlişkin Değerlendirmeler.....	12
1.3. İKİ DİLLİ BİREYLERDE SÖZEL OLMAYAN İPUÇLARININ KULLANIMI	13
1.4. İKİ DİLLİ BİREYLERDE ZİHİN KURAMI.....	15
1.4.1. Zihin Kuramı Kavramının Gelişimi, Alanda Kullanılan Testler ve İki Dilli Bireylerle Yapılan Çalışmalar	15
1.4.2. İki Dilli Bireylerde Zihin Kuramı Performansını Etkileyen Faktörler	18
1.4.3. Gelişmiş Zihin Kuramı Görevleri.....	20
1.5. MEVCUT ÇALIŞMA.....	22
1.5.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	22

1.5.2. Araştırma Soruları	23
---------------------------------	----

İKİNCİ BÖLÜM

ÇALIŞMA 1

2.1. AMAÇ.....	24
2.2. HİPOTEZLER	24
2.3. YÖNTEM.....	25
2.3.1. Katılımcılar.....	25
2.3.2. Veri Toplama Araçları.....	26
2.3.2.1. Demografik Bilgi Formu	26
2.3.2.2. Türkçe ve Arapça Dil Becerisi Değerlendirme Anketi.....	26
2.3.2.3. Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM)	27
2.3.2.4. Gözlerden Zihin Okuma Testi (Reading the Mind in the Eyes Test) – Çocuk Formu	28
2.3.2.5. Gaf Tanıma Testi (Faux Pas Test) – Çocuk Formu	30
2.3.3. İşlem	33
2.3.3.1. Onam Süreci	33
2.3.3.2. Demografik Bilgilerin Edinilmesi	33
2.3.3.3. Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	33
2.3.3.4. Genel Bilişsel Yetenek Düzeyinin Değerlendirilmesi	34
2.3.3.5. Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma Testlerinin Uygulanması.....	34
2.3.4. Verilerin Analizi	36
2.4. BULGULAR.....	36
2.4.1. Katılımcıya İlişkin Demografik Veriler	37
2.4.1.1. Cinsiyet Dağılımı	37
2.4.1.2. Yaş Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitim Süreleri.....	37
2.4.1.3. Doğum Sıraları.....	39
2.4.2. Aileye İlişkin Demografik Veriler	39
2.4.2.1. Ebeveyn Eğitim Düzeyleri.....	40
2.4.2.2. Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı, Hanedeki Toplam Kişi Sayısı ve İkamet Süreleri.....	41
2.4.3. Dil Yeterliği ve Bilişsel Yetenek Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	42
2.4.4. Güvenirlilik Çalışmasına İlişkin Bulgular	44

2.4.4.1. GZOT VE GTT Puanlarına İlişkin Bulgular	44
2.5. ÇALIŞMA 1 BULGULARININ TARTIŞILMASI.....	45
2.6. KISITLILIKLAR VE GELECEĞE YÖNELİK ÖNERİLER	49

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÇALIŞMA 2

3.1. AMAÇ.....	51
3.2. HİPOTEZLER	51
3.3. YÖNTEM.....	52
3.3.1 Katılımcılar.....	52
3.3.1.1. İki Dilli Katılımcılar	52
3.3.1.2. Tek Dilli Katılımcılar.....	53
3.3.2. Veri Toplama Araçları.....	54
3.3.2.1. İki Dilli Katılımcılara Uygulanan Veri Toplama Araçları.....	54
3.3.2.2. Tek Dilli Katılımcılara Uygulanan Veri Toplama Araçları.....	54
3.3.3. İşlem	55
3.3.3.1. Onam Süreci	55
3.3.3.2. Demografik Bilgilerin Edinilmesi	55
3.3.3.3. Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	56
3.3.3.4. Genel Bilişsel Yetenek Düzeyinin Değerlendirilmesi	56
3.3.3.5. Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma Testlerinin Uygulanması.....	56
3.3.4. Verilerin Analizi.....	58
3.4. BULGULAR	58
3.4.1. Katılımcıya İlişkin Demografik Veriler	58
3.4.1.1. Cinsiyet Dağılımı	59
3.4.1.2. Yaş Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitim Süreleri.....	59
3.4.1.3. Doğum Sıraları.....	61
3.4.2. Aileye İlişkin Demografik Veriler	61
3.4.2.1. Ebeveyn Eğitim Düzeyleri.....	62
3.4.2.2. Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı, Hanedeki Toplam Kişi Sayısı ve İkamet Süreleri.....	63
3.4.3. Dil Yeterliği ve Bilişsel Yetenek Düzeyine İlişkin Bulgular	65

3.4.4. Grupların Zihin Kuramı Becerilerine İlişkin Bulgular	68
3.4.4.1. Grupların Gözlerden Zihin Okuma Testi (GZOT) Performansları.....	68
3.4.4.2. Grupların Gaf Tanıma Testi (GTT) Performansları	70
3.4.5. Ek Bir Analiz: Bireysel ve Grup Uygulamalarının Karşılaştırılması.....	74
3.5. ÇALIŞMA 2 BULGULARININ TARTIŞILMASI.....	74
3.6. KISITLILIKLAR VE GELECEĞE YÖNELİK ÖNERİLER	81
 GENEL TARTIŞMA VE SONUÇ.....	83
KAYNAKÇA.....	92
EKLER.....	109

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: Engelleyici Kontrol Becerisini Ölçmek için Kullanılan Testler.....	8
Tablo 2.1: A ve B Formlarında Yer Alan GZOT ve GTT Test Maddeleri.....	35
Tablo 2.2: Grupların Cinsiyet Dağılımlarına İlişkin Frekans ve Yüzdelere.....	37
Tablo 2.3: Grupların Yaş ve Okul Öncesi Eğitim Sürelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	38
Tablo 2.4: Kategorik Olarak Grupların Okul Öncesi Eğitim Süreleri.....	38
Tablo 2.5: Doğum Sırasına İlişkin Frekans, Yüzde, Medyan ve IQR Değerleri.....	39
Tablo 2.6: Grupların Ebeveyn Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzdelere.....	40
Tablo 2.7: Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı, Hanedeki Toplam Kişi Sayısı ve İkamet Sürelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	41
Tablo 2.8: Grupların TADBDA ve RSPM Puan ile Sınav Notlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	42
Tablo 2.9: Grupların TADBDA ve RSPM Puanları ile Arapça Sınav Not Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	43
Tablo 2.10: Grupların GZOT, GTT-K, GTT-G ve GTT-GT Puanlarına İlişkin İstatistikler.....	44
Tablo 2.11: Grupların GZOT, GTT-K, GTT-G ve GTT-GT Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	45
Tablo 3.1: Grupların Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdelere.....	59
Tablo 3.2: Grupların Yaş ve Okul Öncesi Eğitim Sürelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	59
Tablo 3.3: Doğum Sırasına İlişkin Frekans, Yüzde, Medyan ve IQR Değerleri.....	61
Tablo 3.4: Grupların Ebeveyn Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzdelere.....	62
Tablo 3.5: Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı, Hanedeki Toplam Kişi Sayısı ve İkamet Sürelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	63
Tablo 3.6.: Grupların Demografik Özelliklerinin Karşılaştırılması.....	65

Tablo 3.7: Grupların TADBDA ve RSPM Puan ile Sınav Notlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	66
Tablo 3.8: Grupların TADBDA ve Arapça Notlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	67
Tablo 3.9: Grupların GZOT Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	68
Tablo 3.10: Grupların GZOT Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 3.11: Grupların GTT Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	70
Tablo 3.12: Grupların GTT-K Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	71
Tablo 3.13: Grupların GTT-G Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 3.14: Grupların GTT-GT Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	73

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
A.D.	: Ana dilde
Bkz.	: Bakınız
Ed.	: Editör
E.D – E.Y	: En düşük – En yüksek
GTT	: Gaf Tanıma Testi
GTT-K	: Gaf Tanıma Testi Kontrol Öyküleri Puanı
GTT-G	: Gaf Tanıma Testi Gaf Öyküleri Puanı
GTT-GT	: Gaf Tanıma Testi Genel Toplam Puanı
GZOT	: Gözlerden Zihin Okuma Testi
İ.D.	: İkinci dilde
RSPM	: Raven Standart Progresif Matrisler Testi
s.	: Sayfa
TADBDA	: Türkçe ve Arapça Dil Becerisi Değerlendirme Anketi
t.y.	: Tarih yok
vd.	: Ve diğerleri

GİRİŞ

İki dillilik, araştırmacılar tarafından kavramın farklı yönlerine vurgu yapılarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin, Bloomfield (1933), iki dilliliği “her iki dile de ana dil seviyesinde hâkim olmak” şeklinde tanımlarken; Grosjean (1997) “günlük yaşamda iki veya daha fazla dil veya lehçe kullanan” kişileri iki dilli olarak değerlendirmiştir.

İki dillilik alanında yapılan geçmiş araştırmalar, birden fazla dil bilmenin yönetici işlev becerileri üzerindeki etkisine odaklanmıştır. İki dilli ve tek dilli bireyleri engelleyici kontrol, bilişsel esneklik ve çalışma belleği gibi temel yönetici işlev becerileri açısından karşılaştıran çalışmaların bir kısmı iki dillilik avantajına işaret ederken, herhangi bir avantajın bulunamadığı çalışmalara rastlamak da mümkündür (Bialystok, Craik, Klein ve Viswanathan, 2004; Costa, Hernandez ve Sebastián-Gallés, 2008; Morton ve Harper, 2007; Engel de Abreu, 2011). Dolayısıyla, iki dillilik ve yönetici işlevler arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalardan elde edilen bulguların çelişkili olduğu görülmektedir.

Araştırmacılar, iki dillilik ve yönetici işlevler arasındaki ilişkilere dair tutarsız sonuçları çeşitli şekillerde açıklamaya çalışmıştır. Bazı araştırmacılar bu durumun yöntemsel farklılıklardan kaynaklanabileceğini belirtirken (Uzundağ ve Küntay, 2016), bazıları ise önemli moderatör değişkenlerin araştırma sonuçlarına etki edebileceğini ifade etmiştir (Yörük ve Yahya, 2021).

Karakelle, Yeşilyaprak ve Demirkan (2021), insanların sosyal etkileşim esnasında kendilerini yalnızca sözlü olarak ifade etmediklerini; bu sözlü ifadelerin yanında bakış, yüz ifadeleri, jest ve mimikler, vurgu ve tonlamalar gibi pek çok sözsüz iletişim biçimini de kullandıklarını belirtmiştir. Bu sözsüz iletişim biçimleri, kişilere iletişimin akışı hakkında pek çok ipucu sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmacılar, yenilikçi bir bakış açısı sunarak, iki dillilik çalışmalarında yönetici işlev becerileriyle kısıtlı kalmak yerine, insan etkileşimlerinin sözel olmayan yönlerine odaklanmanın önemine vurgu yapmıştır. Nitekim, iki dillilik alanında yapılan güncel çalışmalar, iki dilli bireylerin, tek dillilere kıyasla, bakış, işaret, ses tonu gibi sözel olmayan iletişimsel ipuçlarına karşı daha duyarlı olduklarını ortaya koymuştur (Yow ve

Markman, 2011a; Yow ve Markman, 2011b; Brojde, Ahmed ve Colunga, 2012; Yow ve Markman, 2015; Verhagen, Grassmann ve Kuntay, 2017; Contemori ve Tortajada, 2019).

Sözel olmayan ipuçlarına karşı yüksek duyarlılığa sahip iki dilli bireyler; yüz ifadesi, bakış, jest ve mimikler gibi çeşitli sözsüz ipuçlarını referans alarak diğerlerinin zihinsel durumları hakkında tek dillilere göre daha kolay çıkarımda bulunabilir. Önemli sosyo-bilişsel işlevlerden olan zihin kuramı, başkalarının inanç, bilgi, düşünce, istek gibi zihinsel durumlarını kavrayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Premack ve Woodruff, 1978). Dolayısıyla, iki dilli bireylerin zihin kuramı becerilerinin, tek dilli bireylere kıyasla daha gelişmiş olması muhtemeldir.

Dünya genelinde olduğu gibi, ülkemiz de son yıllarda başta savaşlar olmak üzere çeşitli nedenlerle yoğun göç almış ve buna bağlı olarak ülkemizdeki göçmen nüfusu artmıştır. Özellikle, 2011 yılında Suriye’de yaşanan iç savaş nedeniyle pek çok sığınmacı ülkemize yerleşmiştir. Bu kişilerin çocukları, okul çağına geldiklerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim kurumlarında öğrenim görmeye başlayarak ikinci dil olarak Türkçeyi edinmişlerdir (Biçer ve Alan, 2018). Bu durum, ülkemizde tek dilli ve iki dilli çocuklarla yapılacak karşılaştırma çalışmaları açısından potansiyel bir araştırma alanı sağlamaktadır.

Bu bağlamda mevcut çalışma, iki dilli ve tek dilli çocukların sosyo-bilişsel işlevlerini, zihin kuramı becerileri bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. İKİ DİLLİLİK KAVRAMI

Bu bölümde, farklı araştırmacılar tarafından iki dillilik kavramına ilişkin yapılan tanımlamalar, iki dillilik türleri ve iki dillige yol açan çeşitli etmenler ele alınacaktır.

1.1.1. İki Dillilik Kavramına İlişkin Tanımlamalar

İki dillilik kavramına ilişkin üzerinde uzlaşmaya varılan ortak bir tanım yoktur. Bunun yerine, araştırmacılar kavramı, farklı yönlerine vurgu yaparak ve zaman zaman birbiriyle çelişen yaklaşımlar sergileyerek tanımlamışlardır.

İki dillilik olgusuna dair erken dönem kavramsallaştırmalardan birini sunan Bloomfield (1933), iki dilliliği “her iki dile de ana dil seviyesinde hâkim olmak” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanıma göre, yalnızca her iki dilde de eşit derecede yetkin olan bireyler iki dilli olarak kabul edilmiştir.

Bloomfield’in (1933) tanımını katı bir yaklaşım olarak değerlendiren Grosjean (1997, s. 164), iki dilliliği daha kapsayıcı bir şekilde ele alarak “günlük yaşamda iki veya daha fazla dil veya lehçe kullanımı” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımla, her iki dile de ana dil seviyesinde hâkim olmayan ancak, birden fazla dil bilen kişiler de iki dilli olarak kabul edilmiştir. Nitekim, çoğu iki dillinin bir dilde daha yetkin olduğu ve her iki dili de ana dili gibi bilenlerin sayısının oldukça az olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, iki dillileri, dili kullanım sıklıkları ve akıcılık düzeylerine göre sınıflandırmanın daha uygun olacağı vurgulanmıştır (Grosjean, 2015).

Mackey (1962, s. 52), Grosjean (1997) tarafından yapılan tanıma benzer şekilde, iki dilliliği, “aynı birey tarafından iki veya daha fazla dilin dönüşümlü olarak kullanılması” şeklinde tanımlamıştır. Mevcut çalışmada, Mackey ve Grosjean tarafından yapılan tanımlardan yola çıkarak eğitim hayatında Türkçe, eğitim hayatı dışında ise Arapça olmak üzere günlük yaşamlarında bu iki dili dönüşümlü şekilde kullanan çocuklar iki dilli olarak kabul edilmiştir.

Macnamara (1967), dilin dört temel beceriden oluştuğunu ve bunların konuşma ve yazma gibi üretim becerileri ile dinleme ve okuma gibi alıcı beceriler olduğunu belirtmiştir. İki dillilik, bu dört beceride ne düzeyde yetkin olunduğuna göre bir spektrum üzerinde değişmektedir. Örneğin, Bloomfield’in (1933) tanımındaki iki dilliler, her iki dilde bu dört becerinin tamamına eşit düzeyde hâkim olarak spektrumun ileri noktasını temsil etmektedir. Buna karşın, ikinci dilde okuyup yazamayan veya ikinci dilde konuşulanı anlayan ancak akıcı şekilde konuşamayan iki dilliler de vardır. İki dilliliğin bu değişen doğasından yola çıkarak Macnamara (1967, s. 59), iki dilliliği, “ana dilin yanında ikinci bir dilde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden en az birinde asgari düzeyde yeterliğe sahip olmak” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanıma uygun şekilde, mevcut çalışmada iki dilli çocukların Türkçe ve Arapça dillerindeki yetkinlik düzeyleri, bu dört beceri üzerinden ölçülmüştür.

1.1.2. İki Dillilik Türleri

İki dillilik, bireylerin sahip olduğu dillerdeki yetkinlik düzeylerine ve ikinci dilin edinilme zamanına göre literatürde farklı şekillerde ele alınmaktadır.

Bireyler yetkinlik düzeylerine göre dengeli veya baskın iki dilliler olarak ikiye ayrılmaktadır. Her iki dilde de eşit derecede yetkinlik düzeyine sahip bireyler dengeli iki dilliler olarak adlandırılmaktadır (Peal ve Lambert, 1962; Macnamara, 1967). Dolayısıyla, Bloomfield (1933) tarafından yapılan tanımın dengeli iki dillileri kapsadığını söyleyebiliriz. Buna karşın, çoğu iki dilli birey, sahip olduğu dillerden birinde diğerine göre daha baskındır, yani bir dildeki yeterlik düzeyleri diğerine oranla daha yüksektir (Grosjean, 2015; Bölükbaş Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019).

İkinci dilin ne zaman edinildiği, iki dilli bireyleri sınıflandırırken kullanılan bir diğer önemli etkidir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, ikinci dilini doğumdan itibaren ana diliyle aynı zaman diliminde öğrenenler “eşzamanlı iki dilli bireyler” olarak ele alınmaktadır. Buna karşın, ikinci dilini, ana dilini edindikten sonra -genellikle 3 yaşından sonra- öğrenen bireyler ise “ardışık iki dilli” olarak adlandırılmaktadır (Flynn, Foley ve Vinnitskaya, 2005; Kohnert, 2010; Thordardottir, 2019). Eş zamanlı iki dilli bireylerin sayısının, ardışık iki dillilere kıyasla oldukça az olduğu belirtilmiştir. Çoğu iki dilli kişi, doğumdan itibaren bir ana dil edinmekte ve

genellikle eğitim hayatına başladıktan sonra ikinci bir dili öğrenmektedir (Grosjean, 2015; Biçer ve Alan, 2018).

Mevcut çalışmada yer alan iki dilli çocuklar, doğumdan itibaren ev ortamında ana dilleri olan Arapçayı edinmişlerdir. Eğitim çağına gelmeleriyle birlikte, Türkçe eğitim veren okullarda öğrenim görmeye başlamış ve bu sayede ikinci dil olarak Türkçe öğrenmişlerdir. Dolayısıyla, çalışmamızda yer alan iki dilli çocuklar, ardışık iki dilli çocuklardır.

1.1.3. İki Dilliliği Ortaya Çıkaran Faktörler

Dünya genelinde, iki dilli bireylerin sayısının, tek dilli bireylerden daha fazla olduğu düşünülmektedir. Toplumların her kesiminde, her yaş grubunda ve çeşitli sosyal statülere sahip kişiler arasında iki dilli bireylere rastlamak mümkündür (Grosjean, 1997).

İnsanlar çok çeşitli nedenlerden ötürü iki dilli olabilirler. Bazı kişiler, içine doğdukları ortam nedeniyle, bazıları ise daha sonradan koşulların etkisiyle veya tamamen kendi tercihleri doğrultusunda iki dilli bireyler haline gelirler. Örneğin, farklı ana dillere sahip ebeveynlerin çocukları, doğumdan itibaren iki dilli bir ortama maruz kalarak eş zamanlı iki dilliliğe sahip olurlar. Ayrıca kariyer fırsatları, akademik gereklilik, kişisel ilgi, seyahat etme isteği, farklı kültürlerle etkileşim gibi nedenlerle hayatlarının ilerleyen dönemlerinde yeni bir dil öğrenen bireyler de vardır. Buna karşın, bazı bireyler koşulların etkisiyle ikinci bir dil öğrenmek durumunda kalırlar. Bu durumun en yaygın örnekleri, bir azınlık grubun üyesi olmak veya farklı coğrafi bölgelere göç etmektir. İkinci bir dil edinmeye yol açan faktörlerin çeşitliliği, iki dillilik deneyimlerini ve bu deneyimin sonucunda ortaya çıkan gelişmeleri oldukça heterojen kılmaktadır (Bialystok, Craik, Green ve Gollan, 2009).

İnsanlar tarih boyunca çeşitli ticari, siyasi, dini, kültürel vb. sebeplerle başka ülkelere göç etmek durumunda kalmıştır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak, pek çok göçmen, gittikleri ülkenin dilini edinerek iki dilli bireyler haline gelmektedir (Bialystok vd., 2009). Dünya genelinde olduğu gibi, ülkemiz de son yıllarda başta savaşlar olmak üzere çeşitli nedenlerle yoğun göç almış ve buna bağlı olarak ülkemizdeki göçmen nüfusu artmıştır. Özellikle, 2011 yılında Suriye’de yaşanan iç

savaş nedeniyle pek çok sığınmacı ülkemize yerleşmiş ve bu kişilerin çocukları okul çağına geldiklerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim kurumlarında öğrenim görmeye başlamıştır. Dolayısıyla, doğumdan itibaren evde ana dilleri olan Arapçayı öğrenen bu çocuklar, okula başladıktan sonra derslerin Türkçe işlenmesi ve Türk akran ve öğretmenleriyle etkileşimleri neticesinde ikinci dil olarak Türkçeyi edinerek iki dilli bireyler haline gelmişlerdir (Biçer ve Alan, 2018). Bu durum, ülkemizde tek dilli ve iki dilli çocuklarla yapılacak karşılaştırma çalışmaları açısından potansiyel bir araştırma alanı sağlamaktadır.

1.2. İKİ DİLLİLİĞİN ZİHİNSEL SÜREÇLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu bölümde, iki dilli olmanın yönetici işlev becerileri üzerindeki etkisini engelleyici kontrol, bilişsel esneklik ve çalışma belleği özelinde inceleyen araştırmalara yer verilecektir. Ardından, araştırma sonuçları arasındaki tutarsızlıkları açıklayan görüşler ele alınacaktır.

1.2.1. İki Dillilik ve Yönetici İşlev Becerileri

Erken dönem araştırmacılar, iki dil bilmenin, fazladan bilişsel bir yük oluşturarak çocukta zihinsel karmaşaya yol açacağını ve başta zekâ olmak üzere çeşitli zihinsel gelişim alanlarını olumsuz yönde etkileyeceğini savunmuştur (Saer, 1923; Goodenough, 1926). Ancak daha sonra, Peal ve Lambert (1962), iki dilliliğin zihinsel gelişim açısından dezavantaj oluşturduğunu gösteren çalışmaların metodolojik olarak zayıf olduğuna ve araştırma sonuçlarını etkileyebilecek önemli değişkenlerin göz ardı edildiğine dikkat çekmiştir. Bunun üzerine, iki dilli ve tek dilli çocuklarla, grupların sosyoekonomik statü, yaş, eğitim geçmişi gibi pek çok değişken bakımından dengelendiği kontrollü bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, iki dilli çocukların sözel ve sözel olmayan zekâ testlerinde tek dilli akranlarından daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Peal ve Lambert (1962), birden fazla dil bilmenin zihinsel gelişimi olumsuz etkilemeyeceğini, aksine bireye bazı avantajlar sağlayabileceğini vurgulamıştır. Ortaya koydukları çarpıcı sonuçlar, iki dillilik alanında bir dönüm noktası olmuş ve daha sonra yapılan pek çok araştırma ile iki dilli olmanın, özellikle yönetici işlev becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu gösterilmiştir (Bialystok, Craik ve Luk,

2008; Costa, Hernandez ve Sebastián-Gallés, 2008; Prior ve MacWhinney, 2010; Adi-Japha, Berberich-Artzi ve Libnawi, 2010; Grundy ve Timmer, 2017).

Yönetici işlev becerileri, birbirleriyle ilişkili ancak farklı beceriler olan üç temel beceri kümesinden oluşmaktadır. Bunlar, odaklanılan bir uyarandan diğerine dikkati kaydırarak zihinsel setler arasında kolaylıkla geçiş yapabilmeyi sağlayan zihinsel esneklik becerisi; yönergeleri akılda tutarak belirli bir planı, bir hedef doğrultusunda uygulayabilmek için çalışma belleği temsillerinin izlenmesi ve güncellenmesi; hedefle ilgisiz uyarılara karşı otomatik tepkilerin engellenmesini içeren engelleyici kontrol becerisidir (Miyake vd., 2000, s. 50; Selçuk ve Yeniad, 2016, s. 390; Bialystok, Craik ve Luk, 2012, s. 241).

1.2.1.1. İki Dilli ve Tek Dilli Bireylerde Engelleyici Kontrol Becerisi

Yönetici işlevlerin temel bileşenlerinden olan engelleyici kontrol becerisi, bireyin ilgisiz uyarılara karşı direnç göstererek dikkatini belirli bir hedefe yöneltmesini sağlar (Miyake vd., 2000).

İki dilli bireyler, günlük etkileşimlerinde rekabet eden iki dil arasında düzenli olarak hedef dile odaklanarak diğer dili baskılama girişiminde bulunurlar. İlgisiz dili baskılamaya yönelik bu süregelen deneyimlerin, iki dilli bireylere, tek dillilere kıyasla daha gelişmiş engelleyici kontrol becerileri sağlayabileceği öne sürülmüştür (Green, 1998).

Rekabet eden diller varsayımını destekleyecek şekilde, dillerden yalnızca birini gerektiren durumlarda dahi, her iki dilin belirli bir miktar aktivasyonunun ve etkileşiminin gerçekleştiği gösterilmiştir (Marian, Spivey ve Hirsch, 2003; Thierry ve Wu 2007; Martin, Dering, Thomas ve Thierry, 2009). Ayrıca, resim adlandırma ve sözel akıcılık görevlerinde, iki dilli bireylerin tek dillilerden daha yavaş olduklarına ve daha fazla hata yaptıklarına ilişkin bulgular, birbiriyle çatışan diller görüşünü desteklemektedir (Gollan, Montoya, Fennema-Notestine ve Morris, 2005; Bialystok, Craik ve Luk, 2012).

İki dilli olmanın daha gelişmiş engelleyici kontrol becerileri sağladığına dair temel görüş, iki dilli ve tek dilli bireylerin Simon, Stroop ve Flanker gibi çatışma

çözme temelli görevler üzerinden karşılaştırıldığı araştırmalarla incelenmiştir (Bialystok, Craik, Green ve Gollan, 2009). Bu görevler, temel mantık olarak benzerlik göstermekle birlikte, yöntemsel açıdan bazı farklılıklar içermektedir. Örneğin, standart bir Simon görevinde katılımcılardan, ekranda görülen renk veya şekle göre önceden belirlenmiş olan tuşa basmaları istenir. Buna karşın, Stroop testinde, belirli renk adları çeşitli yazı renklerinde sunulur ve katılımcıdan ekranda beliren renkleri hızlı bir şekilde isimlendirmesi beklenir. Flanker testinde ise, katılımcının çeldirici uyaranlardan etkilenmeden hedef okun yönünü doğru bir şekilde saptaması gerekmektedir. Her üç görevde de temel prensip, katılımcının çeldirici uyaranları görmezden gelerek hedef uyarana odaklanabilmesidir. Kişi, yanıltıcı bilgiye ne kadar etkili bir şekilde direnç gösterebiliyorsa, engelleyici kontrol becerisi de o ölçüde gelişmiş kabul edilir (Bialystok vd., 2009; Costa, Hernandez, Costa-Faidella ve Sebastián-Gallés, 2009). Simon, Stroop ve Flanker görevlerine ilişkin karşılaştırmalar Tablo 1.1’de sunulmuştur.

Tablo 1.1: Engelleyici Kontrol Becerisini Ölçmek için Kullanılan Testler

	Simon Testi (Simon, 1969)	Stroop Testi (Stroop, 1935)	Flanker Testi (Eriksen ve Eriksen, 1974)
Uyumlu Koşul	Şeklin ekranda belirdiği konum ile tuşun fiziki konumu aynı yöndedir. ○ ○ □ □ □ □	Renk kelimesi ve yazı rengi örtüşür. “ kırmızı ”	Hedef uyarın ve çeldiriciler aynı yönü gösterir. → → → → →
Uyumsuz Koşul	Şeklin ekranda belirdiği konum ile tuşun fiziki konumu farklı yöndedir. ○ ○ □ □ □ □	Renk kelimesi ve yazı rengi farklıdır. “ kırmızı ”	Hedef uyarın ve çeldiriciler farklı yönleri gösterir. ← ← → ← ←
Performans	Uyumsuz koşulda tepki süresi uzar. (Simon etkisi)	Uyumsuz koşulda tepki süresi uzar. (Stroop etkisi)	Uyumsuz koşulda tepki süresi uzar. (Çatışma etkisi)

Koşullar Arası Hız Farkı	Uyumlu ve uyumsuz koşul arasındaki hız farkı ne kadar azsa, Simon etkisi o kadar küçüktür.	Uyumlu ve uyumsuz koşul arasındaki hız farkı ne kadar azsa, Stroop etkisi o kadar küçüktür.	Uyumlu ve uyumsuz koşul arasındaki hız farkı ne kadar azsa, çatışma etkisi o kadar küçüktür.
---------------------------------	--	---	--

Simon, Stroop ve Flanker görevleri kullanılarak iki dilli çocuk ve yetişkinlerle yapılan pek çok araştırmada, iki dilli bireylerin tek dillilerden daha gelişmiş engelleyici kontrol becerilerine sahip oldukları bulunmuştur (Bialystok, Craik, Klein ve Viswanathan, 2004; Bialystok, 2006; Martin-Rhee ve Bialystok, 2008; Bialystok, Craik ve Luk, 2008; Costa, Hernandez ve Sebastián-Gallés, 2008; Chung-Fat-Yim, Sorge ve Bialystok, 2020). Buna karşın, iki dillilik avantajı bulamayan araştırmaların sayısı da azımsanmayacak derecede çoktur (Morton ve Harper, 2007; Hilchey ve Klein, 2011; Kousaie ve Phillips, 2012; Gathercole, Thomas, Kennedy, Prys, Young vd., 2014; Duñabeitia, Hernández, Antón, Macizo, Estévez, Fuentes ve Carreiras, 2014; Anton vd., 2014; Ladas, Carroll ve Vivas, 2015). Araştırma sonuçları arasındaki bu tutarsızlıklar, büyük ölçüde kullanılan görevlerin farklılaşması, iki dilli ve tek dilli grupların yeterince denk olmaması, iki dilliğin tanımlanma şekilleri gibi birtakım yöntemsel farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

1.2.1.2. İki Dilli ve Tek Dilli Bireylerde Bilişsel Esneklik

Deak (2003, s. 272), bilişsel esnekliği “kişinin alışılmış olmayan ve beklenmedik durumlara uyum sağlayabilmesi, kavramları yaratıcı bir biçimde birleştirebilmesi ve yeni temsili sentezler veya eylemler geliştirmek için tanıdık bilgi ve alışkanlıklarını değiştirebilmesi” olarak tanımlamıştır.

İki dilli bireyler, günlük sosyal etkileşimleri esnasında, muhataplarının dil yeterliliği ve bağlamın gerekliliklerine göre iki dil arasında sık sık geçiş yapmak durumunda kalmaktadır. Dil sistemleri arasında düzenli olarak geçiş yapmanın, bilişsel esneklik görevlerinde iki dilli bireylere, tek dillilere kıyasla bir avantaj sağladığı düşünülmektedir (Uzundağ ve Küntay, 2016; Bialystok, Craik, Green ve Gollan, 2009; Bialystok ve Martin, 2004).

İki dilli bireylerin bilişsel esneklik görevlerindeki performansları, sıklıkla kart eşleme ve iz sürme testleri ile görev değiştirme (task-switching) paradigmaları aracılığıyla ölçülmüştür. Bu testlerde katılımcılardan genel olarak, bir görevden diğerine kolayca geçiş yapmaları ve değişen kurallara uyum sağlamaları beklenmektedir. Örneğin, Boyut Değiştirerek Kart Eşleme görevinde, katılımcılar kartları başlangıçta renklerine göre sıralarken, kural değiştiğinde artık şekillerine göre sıralamaları gerekecektir (Zelazo, Frye ve Rapus, 1996).

İki dilli ve tek dilli çocuk ve yetişkinlerde bilişsel esneklik becerisini inceleyen araştırmalar, belirgin bir iki dillilik avantajı ortaya koymuştur (Bialystok, 1999; Bialystok ve Martin, 2004; Bialystok ve Viswanathan, 2009; Prior ve MacWhinney, 2010; Adi-Japha, Berberich-Artzi ve Libnawi, 2010; Seçer, 2016). Buna karşın, iki dilli ve tek dilli bireyler arasında fark bulamayan çalışmalar da mevcuttur (Paap ve Greenberg, 2013; Shokrkon ve Nicoladis, 2021).

İki dillilerin bilişsel esneklik görevlerinde, tek dillilerden daha başarılı olduklarına ilişkin bulgular, engelleyici kontrol becerisine ilişkin sonuçlara kıyasla daha tutarlı görünmektedir. Ancak yine de, iki grup arasında fark bulamayan çalışmaların varlığı, bu konuda kesin bir yargıya varmayı güçleştirmektedir.

1.2.1.3. İki Dilli ve Tek Dilli Bireylerde Çalışma Belleği

Yönetici işlev becerilerinin alt boyutlarından biri olan çalışma belleği, Alan Baddeley (2000, s. 418) tarafından, “kavrama, öğrenme ve muhakeme gibi karmaşık görevler için gerekli olan bilgilerin geçici olarak depolanmasına ve manipüle edilmesine izin veren sınırlı kapasiteli bir sistem” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımla Baddeley, çalışma belleğini basit bir depolama alanı olarak değil, aynı zamanda bilginin işlenmesini ve organize edilmesini sağlayan aktif bir sistem olarak ele almıştır.

İki dilli bireylerle yapılan araştırmalar, dillerden yalnızca birinin kullanıldığı durumda bile, diğer dilin eş zamanlı olarak etkinleştiğini göstermektedir (Thierry ve Wu, 2007; Marian, Spivey ve Hirsch, 2003; Martin, Dering, Thomas ve Thierry, 2009). İki dilin ortak aktivasyonu nedeniyle rekabet eden dil sistemlerini yönetebilmek için çalışma belleği kaynaklarına ihtiyaç vardır. Bu kaynakların düzenli kullanımı, iki dilli bireylerin çalışma belleği kapasitesinin tek dilli bireylerden daha yüksek olmasını

sağlayabilir. Nitekim, 27 çalışma ve 2.901 çocuk ve yetişkin katılımcının verilerinin incelendiği bir meta-analiz çalışmasında, iki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre, daha güçlü bir çalışma belleği kapasitesine sahip olduğu görülmüştür (Grundy ve Timmer, 2017).

Blom, Küntay, Messer, Verhagen ve Leseman (2014) tarafından çocuklarla yürütülen bir araştırmada, Türkçe-Felemenkçe konuşan iki dilli çocukların hem görsel-uzamsal hem de sözel çalışma belleği görevlerinde tek dilli akranlarından daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Buna karşın, çok sayıda çalışma belleği görevinin kullanıldığı geniş kapsamlı araştırmalarda, iki dilli ve tek dilli yetişkinler arasında sözel ve sözel olmayan çalışma belleği performansı bakımından iki dillik avantajı bulunamamıştır (Ratiu ve Azuma, 2015; Lukasik, Lehtonen, Soveri, Waris, Jylkkä ve Laine, 2018). Benzer bir durum, iki dilli çocuklarda da gözlenmiştir (Engel de Abreu, 2011).

İki dilli bireylerde çalışma belleğinin incelendiği araştırmalar, diğer yönetici işlev becerilerinde olduğu gibi, çelişkili bulgular içermektedir. Buna rağmen, dil gelişimi, iki dillilerde daha tutarlı sonuçların elde edildiği bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuklarda dil becerilerinin incelendiği çalışmalar, genel olarak iki dilli bir dezavantaja işaret etmektedir. Dil gelişimi büyük ölçüde bilişsel gelişim süreci tarafından belirlendiğinden, tek dilli ve iki dilli çocukların dil edinimi sesler, kelimeler, dilbilgisi gibi başlıca dilsel özellikler bakımından benzer bir zaman çizelgesi üzerinde gerçekleşmektedir. Ancak, birden fazla dilin konuşulduğu ortamlarda büyüyen çocuklar, ortak bir zaman dilimine ikinci bir dili sığdırmak durumunda oldukları için her bir dildeki girdi daha kısıtlı kalmaktadır (Bialystok, Craik, Green ve Gollan, 2009).

Dil gelişimi alanında yapılan araştırmalar tutarlı olarak, iki dilli bireylerin tek dilli akranlarına göre alıcı dil becerilerinin daha düşük olduğunu ve her iki dilde de daha kısıtlı bir kelime dağarcığına sahip olduğunu göstermektedir. Dil becerilerinde görülen bu fark, yaşla birlikte değişmemesine rağmen, sosyoekonomik durum ve genel bilişsel yetenek gibi faktörler kontrol edildiğinde önemli ölçüde azalmaktadır (Bialystok, Luk, Peets ve Yang, 2010; Bialystok ve Luk, 2012; Dick vd., 2019).

İki dilli bireylerin dil becerilerinde görülen tutarlı bulguların aksine, yönetici işlev becerilerinde elde edilen sonuçlar çelişkilidir. Bazı çalışmalar, iki dillilik lehine belirgin bir avantaj gösterirken (Bialystok, Craik, Klein ve Viswanathan, 2004; Costa, Hernandez ve Sebastián-Gallés, 2008; Prior ve MacWhinney, 2010; Grundy ve Timmer, 2017) bazıları ise, tek dilli ve iki dilli bireyler arasında fark bulamamıştır (Morton ve Harper, 2007; Engel de Abreu, 2011; Paap ve Greenberg, 2013; Duñabeitia vd., 2014; Shokrkon ve Nicoladis, 2021). Yönetici işlevlerin birden fazla boyutuna odaklanan meta-analiz çalışmaları da bu tutarsızlığı doğrulamaktadır (Adesope, Lavin, Thompson ve Ungerleider, 2010; Lehtonen, Soveri, Laine, Järvenpää, Bruin ve Antfolk, 2018; Dick vd., 2019; Yörük ve Yahya, 2021).

1.2.2. İki Dilli Bireylerin Yönetici İşlev Becerilerinde Görülen Tutarsızlıklara İlişkin Değerlendirmeler

İki dilli ve tek dilli bireyleri çeşitli yönetici işlev becerileri bakımından karşılaştıran çalışmalarda elde edilen sonuçlar değişkenlik göstermektedir. Araştırmacılar, tutarsız ilişkilerin nedenlerine yönelik çeşitli açıklamalar getirmiştir.

Uzundağ ve Küntay (2016, s. 59), araştırmalarda görülen yöntemsel farklılıkların tutarsız sonuçlara neden olabileceğini vurgulamıştır. Buna göre, yönetici işlev becerilerini ölçmek için kullanılan görevlerin yapılan araştırmalarda farklılık göstermesi, farklı ölçüm ve değerlendirme kriterlerinin kullanılması, iki ve tek dilli grupların araştırma sonuçlarını etkileyebilecek özellikler bakımından yeterince denk olmaması, testlerin tek dillilere göre standardize edilmesi gibi etkenlerin birbiriyle çelişen sonuçlara yol açma olasılığı vardır.

Yörük ve Yahya (2021) ise, ikinci dilin edinim yaşı, dil yeterliği, azınlık olma durumu, sosyoekonomik statü gibi göz ardı edilen birtakım moderatör değişkenlerin araştırma sonuçlarını etkileyebileceğini belirtmiştir.

Karakelle, Yeşilyaprak ve Demirkan (2021), yenilikçi bir bakış açısı sunarak iki dillilik araştırmalarından elde edilen tutarsız bulguların, gözden kaçan başka değişkenlerden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. İnsanlar, sosyal etkileşim esnasında kendilerini yalnızca sözlü olarak ifade etmezler. Bu sözlü ifadelerin yanı sıra bakış, yüz ifadeleri, jest ve mimikler, vurgu ve tonlamalar gibi anlam yaratan pek çok sözsüz

iletişim biçimini de kullanırlar. Bu szsz iletişim biçimleri, kişilere iletişimin akışı hakkında pek çok ipucu sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmacılar, iki dillilik çalışmalarında yönetici işlev becerileriyle kısıtlı kalmak yerine, insan etkileşimlerinin sözel olmayan yönlerine odaklanmanın önemine vurgu yapmıştır.

Nitekim, iki dillilik alanında yapılan güncel çalışmalar, iki dilli bireylerin, tek dillilere kıyasla, sözel olmayan ipuçlarından daha fazla yararlandıklarını göstermektedir (Yow ve Markman, 2011a; Yow ve Markman, 2011b; Brojde, Ahmed ve Colunga, 2012; Yow ve Markman, 2015; Verhagen, Grassmann ve Küntay, 2017; Contemori ve Tortajada, 2019).

1.3. İKİ DİLLİ BİREYLERDE SÖZEL OLMAYAN İPUÇLARININ KULLANIMI

İki dillilik alanında yapılan çalışmalar, iki dilli bireylerin tek dilli akranlarına kıyasla, sözel olmayan ipuçlarından daha fazla yararlandıklarına işaret etmektedir.

İki dilli okul öncesi çocukların, deneycinin niyetini anlamak için tek dilli akranlarına kıyasla, referans jestlerinden daha fazla yararlandıklarına ilişkin kanıtlar mevcuttur. Bu kapsamda yapılan önemli bir çalışmada, saklanan bir oyuncuğı bulmak için iki dilli çocukların bakış ipucunu tek dilli akranlarından daha fazla kullandıkları, üstelik bu durumun bakış yönü deneycinin vücut pozisyonuyla çeliştiğinde daha belirgin biçimde ortaya çıktığı gözlenmiştir (Yow ve Markman, 2011a). Benzer şekilde, 3 yaşındaki iki dilli çocukların, deneycinin hangi nesneyi kastettiğini anlamak için birden fazla ipucunu (bakış yönü, bağlam ve semantik bilgi) bir arada değerlendirip doğru sonuca ulaşmakta tek dilli akranlarından daha başarılı oldukları bulunmuştur (Yow ve Markman, 2015).

Yine, Hollandalı iki ve tek dilli okul öncesi çocuklarla yapılan bir başka çalışmada, etiketlenen nesne ile gösterilen nesnenin çeliştiği durumlarda, iki dilli çocukların tek dillilere göre deneycinin işaretini daha fazla referans aldıkları görülmüştür. Üstelik bu durum, güçlü dillerine (ana dil) kıyasla, zayıf dillerinde (ikinci dil) daha belirgin şekilde ortaya çıkmıştır. Araştırmacılara göre, herhangi bir dilde yeterince yetkin olmayan çocuklar, o dilden gelen bilgilere daha az güvenmekte ve

bunun sonucu olarak işaret etme gibi sözel olmayan ipuçlarına daha fazla dikkat etmektedir (Verhagen, Grassmann ve Küntay, 2017).

Sözel olmayan ipuçlarının kullanımına dair iki dilli çocuklarda görülen duyarlılık, yetişkinler için de gösterilmiştir. Contemori ve Tortajada (2019) tarafından yapılan çalışmada, konuşma esnasında kişi zamiri (he/she) kullanılması durumunda iki dilli yetişkinlerin, daha az yetkin oldukları dilde bakma ve bakıp işaret etme gibi ipuçlarından daha fazla yararlandıkları bulunmuştur.

İki dilli bireylerin sözel olmayan ipuçlarına daha duyarlı olduklarını gösteren araştırmalar, yalnızca bakış ve işaret gibi referans jestleriyle sınırlı değildir. Örneğin, Yow ve Markman (2011b), konuşmanın içeriği ve ses tonu uyuşmadığında, iki dilli çocukların konuşmacının duygusunu anlamak için ses tonunu tek dilli akranlarından daha fazla referans aldıklarını bulmuştur.

Kelime öğrenme görevleri kullanılarak yapılan araştırmalar, iki dilli çocukların sözel olmayan ipuçlarından daha fazla yararlandıklarına dair ek kanıtlar sunmaktadır. 30 aylık çocuklarla yapılan bir çalışmada, tek dilli çocukların şekil, renk, doku gibi nesne özellikleri ipuçlarından daha fazla yararlandıkları, buna karşın iki dilli çocukların deneycinin bakışı gibi pragmatik ipuçlarını daha sık referans aldıkları gösterilmiştir (Brojde, Ahmed ve Colunga, 2012). Yow ve arkadaşları (2017) ise, bir kelime öğrenme görevinde, 54 aylık tek, iki ve üç dilli çocukların deneycinin “bakış” ipucundan yararlanma durumlarını incelemiştir. Ölçümler, çocukların ya ilgili nesneyi açıkça işaret etmeleri (açık ölçüm) ya da o nesneye bakış süreleri (örtük ölçüm) üzerinden yapılmıştır. Açık ölçüm koşulunda, iki dilli ve üç dilli çocuklar, tek dilli akranlarından daha iyi performans göstermiştir.

Sonuç olarak, etkili bir iletişim için yalnızca sözlü olarak aktarılan bilgilerin değil; ses tonu, işaretler, bakış yönü gibi sözel olmayan ipuçlarının da doğru bir şekilde yorumlanması gerekmektedir (Karakelle vd., 2021). Birden fazla dilin konuşulduğu bir ortamda büyüyen çocuklar için durum biraz daha karmaşıktır. Bu çocuklar aynı zamanda, konuşmacının neyi kastettiğini, kullanılan dile bağlı olarak ayırt etmek zorundadır. Ayrıca, iki dilli bireyler, iletişimin akışını takip ederek, kendilerinin ve karşılarındaki kişinin aynı dili konuşup konuşmadığını da değerlendirirler. Tüm

bunlar, iletişim esnasında, iki dilli bireylerin tek dilli bireylere kıyasla, hem daha farkındalıklı ve dikkatli davranmalarına, hem de sözel olmayan ipuçlarına karşı daha duyarlı olmalarına yol açabilir (Yow ve Markman, 2011a; Yow, 2015).

İletişim esnasında yüksek farkındalık ve dikkat göstermenin yanı sıra, sözel olmayan ipuçlarına karşı hassasiyet, iki dilli bireylerin, yüz ifadesi, bakış, jest ve mimikler gibi çeşitli sözsüz ipuçlarını referans alarak diğerlerinin zihinsel durumları hakkında çıkarım yapmalarını kolaylaştırabilir.

1.4. İKİ DİLLİ BİREYLERDE ZİHİN KURAMI

Bu bölümde, zihin kuramı kavramının gelişimine ve alanda kullanılan standart testlere kısaca değinildikten sonra, iki dillilerde zihin kuramı becerilerini inceleyen araştırmalara yer verilecektir. Ardından, iki dillilerde zihin kuramı performansını etkileyen çeşitli faktörler ve ileri düzey zihin kuramı görevleri incelenecektir.

1.4.1. Zihin Kuramı Kavramının Gelişimi, Alanda Kullanılan Testler ve İki Dilli Bireylerle Yapılan Çalışmalar

İlk kez Premack ve Woodruff (1978) tarafından ele alınan zihin kuramı kavramı; bireyin kendisine ve diğerlerine niyet, inanç, bilgi, düşünce, istek gibi çeşitli zihinsel durumlar atfetme ve bu atıfları referans alarak başkalarının davranışları hakkında tahminde bulunma yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Premack ve Woodruff'un (1978) şempanzelerde zihin kuramı becerilerinin varlığına işaret eden deneylerinin ardından, Wimmer ve Perner (1983) bu beceriyi küçük çocuklarda yanlış inanç temsili yoluyla incelemiştir. Bunun için, çocuklara Maxi adlı bir hikâye kahramanının elindeki çikolatayı belirli bir yere koyduktan sonra olay yerinden ayrıldığı bir hikâye anlatılmıştır. Ardından Maxi olay yerinde yokken, çikolatanın başka biri tarafından alınıp farklı bir yere taşındığı gösterilmiştir. Tipik bir beklenmedik yer değişikliği paradigması içeren bu görev, daha sonra Sally-Anne testi adıyla da kullanılmıştır (Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1985). Benzer şekilde, bu testte, Sally adlı oyuncak bebek, bir sepete bilye koyar ve ardından olay yerinden ayrılır. Sally gittikten sonra, Anne adlı diğer oyuncak bebek, bilyeyi sepetten alarak kutuya saklar. Her iki hikâyenin sonunda çocuklara, hikâyenin kahramanı döndüğünde

nesneyi nerede arayacağı sorulur: Sally geri döndüğünde bilyeyi nerede arayacak? veya Maxi geri döndüğünde çikolatayı nerede arayacak?

Wimmer ve Perner'a göre (1983), çocukların bu soruya doğru yanıt verebilmeleri için, hikâye kahramanının bilgisi ("bilye sepettedir") ile kendi sahip oldukları bilgiyi ("bilye kutudadır") zihinlerinde ayrı olarak temsil edebilmeleri gerekmektedir. Diğerine ilişkin yanlış inancın temsili, bu temsilin bir referans çerçevesi olarak kullanılarak, kişiye diğerlerinin eylemlerini yorumlama ve tahmin etme imkânı sunar. Bu sayede çocuk, kahramanın yanlış inancına bağlı olarak, geri döndüğünde bilyeyi sepette arayacağını söyleyebilir. Zihin kuramı becerisinin gelişmesi sonucunda çocuklar, gerçeğin farklı kişilerin zihninde farklı şekillerde temsil edilebileceğini anlarlar (Selçuk ve Yeniad, 2016).

Okul öncesi çocuklarda yanlış inancı değerlendirmek amacıyla, beklenmedik yer değişikliği paradigmasının yanı sıra beklenmedik içerik görevleri de kullanılmıştır. Örneğin, "Smarties" testinde, çocuklara bir bonibon kutusu gösterilir ve içinde ne olduğu sorulur. Bonibon yanıtını veren çocuklar, kutu açıldığında içerisinde beklenmedik bir şekilde kalem olduğunu görürler. Ardından çocuklara, arkadaşlarının kutuyu görünce içerisinde ne olduğunu düşünecekleri sorulur (Perner, Leekam ve Wimmer, 1987). Ayrıca, görünüm-gerçeklik testleriyle çocukların bir nesnenin dış görünüşü ile gerçek doğası arasındaki farkı kavrayıp kavramadıkları değerlendirilir. Flavell, Flavell ve Green (1983) tarafından geliştirilen görünüm-gerçeklik testinde, sert bir taşa benzeyen ancak yumuşak süngerden yapılmış bir nesne gösterilerek çocuğa neye benzediği (görünüm) sorulur. Ardından, sünger sıkılarak bunun gerçek bir taş olmadığı gösterilir ve çocuğa, nesnenin gerçekte ne olduğu sorulur (gerçeklik). Çocukların bu testlerde doğru yanıtlar verebilmeleri için (Smarties testinde bonibon, görünüm-gerçeklik testinde sünger) yanlış inanç anlayışlarının gelişmiş olması gerekmektedir.

Çocuklarda zihin kuramı becerilerini değerlendirmek amacıyla beklenmedik yer ve içerik değişikliği ile görünüm-gerçeklik görevlerinin kullanıldığı çalışmalar, başkasına ait yanlış inancın 3-4 yaş civarında ayırt edilmeye başlandığını göstermiştir

(Wimmer ve Perner, 1983; Flavell, Flavell ve Green, 1983; Perner, Leekam ve Wimmer, 1987).

Peki, iki dilli çocuklar açısından durum nasıldır? Bu soruya yanıt verebilmek için Goetz (2003), 3 ila 4 yaşlarındaki iki dilli çocuklarla tek dilli akranlarının çeşitli yanlış inanç görevlerindeki performanslarını karşılaştırmıştır. Sonuçlar, iki dilli çocukların zihin kuramı becerilerinin tek dilli akranlarından daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur.

Goetz (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmayı takiben, iki dilli çocukların zihin kuramı becerileri başka araştırmalarla da incelenmiştir. Yapılan pek çok çalışmada, iki dilli okul öncesi çocukların, beklenmedik yer değişikliği, beklenmedik içerik değişikliği ve görünüm-gerçeklik gibi çeşitli yanlış inanç testlerinde tek dilli akranlarından daha yüksek performans gösterdikleri görülmüştür (Bialystok ve Senman, 2004; Kovács, 2009; Farhadian, Abdullah, Mansor, Redzuan, Gazanizadand ve Kumar, 2010; Nguyen ve Astington, 2014; Diaz ve Farrar, 2018). Üstelik bu iki dilli avantaj, ikinci dereceden zihin kuramı (Buac ve Kaushanskaya, 2020) ve bilişsel perspektif alma görevlerinde de (Fan, Liberman, Keysar ve Kinzler, 2015) ortaya çıkmıştır. Dahası, yetişkinlikte de devam ettiğini gösteren çalışmalar vardır (Rubio-Fernández ve Glucksberg, 2012; Navarro ve Conway, 2021; Javor, 2016).

Zihin kuramı görevlerindeki iki dillilik avantajı, Çince-İngilizce (Goetz, 2003), Romence-Macarca (Kovács, 2009), İspanyolca-İngilizce (Diaz ve Farrar, 2017), Korece-İngilizce (Han ve Lee, 2013), Macarca-Sırpça (Javor, 2016), Kürtçe-Farsça (Farhadian vd., 2010) gibi birbirinden çok farklı dil çiftlerine sahip iki dillilerde gösterilmiştir. Ancak iki dillilik avantajı bulan pek çok çalışmanın aksine, tek dilli ve iki dilli bireyler arasında fark bulamayan çalışmalar da vardır (Kyuchukov ve De Villiers, 2009; Pearson, 2013; Dahlgren, Almén ve Dahlgren Sandberg, 2017). Dahası, aynı çalışma içerisinde kullanılan farklı zihin kuramı görevlerinin bazılarında iki dillilik avantajı bulurken, diğerlerinde bulamayan çalışmalar da mevcuttur (Gordon, 2016).

İki dillilerde zihin kuramı becerilerine dair çelişkili bulguların, zihin kuramı performansını etkileyen bazı faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

1.4.2. İki Dilli Bireylerde Zihin Kuramı Performansını Etkileyen Faktörler

İki dilli bireylerin zihin kuramı görevlerindeki performansını etkileyen başlıca faktörler dil yeterliği, yönetici işlev becerileri ve metalinguistik farkındalıktır.

İki dilli bireylerin dil becerilerinin tek dillilere göre daha kısıtlı olduğu bilinmektedir (Bialystok vd., 2010; Bialystok ve Luk, 2012; Dick vd., 2019). Yanlış inanç görevlerinin kullanıldığı bazı araştırmalarda, dil yeterliğinin kontrol edilmesi koşuluyla, iki dilli çocukların tek dilli akranlarından daha üstün performans sergilediği bulunmuştur (Bialystok ve Senman, 2004; Chan, 2004; Nguyen ve Astington, 2014; Diaz ve Farrar, 2018). Konuyla ilgili yapılan kapsamlı bir meta-analiz çalışmasında Schroeder (2018), iki dilli ve tek dilli çocukların yanlış inanç ve diğer zihin kuramı testlerindeki performanslarını incelemiştir. Toplam 16 çalışma ve 1.283 çocuğun dâhil edildiği analiz sonucunda, iki dilliliğin bireye küçük ölçekte bir avantaj sağladığı görülmüştür. Ancak, dil yeterliğindeki iki dilli dezavantaj kontrol edildiğinde, bu etki orta düzeye çıkmıştır. Üstelik, iki dillilerin zihin kuramı performansında hem ana dil hem de ikinci dildeki yeterliğin etkili olduğu bulunmuştur (Gordon, 2016). Elde edilen tüm bu bulgular, dil yeterliğinin, iki dillilerde zihin kuramı becerileri üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

İki dillilerin zihin kuramı becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülen bir diğer etken, yönetici işlev becerileridir. Okul öncesi çocuklarda zihin kuramı becerilerini inceleyen bazı araştırmalarda, yanlış inanç testlerinde görülen iki dilli avantajın, tek dillilere kıyasla gelişmiş engelleyici kontrol becerilerinden kaynaklandığı gösterilmiştir (Bialystok ve Senman, 2004; Kovács, 2009; Carlson ve Moses, 2001). İki dillilerin iletişim esnasında kullanılmayan dili düzenli olarak engelleme girişimlerinin, kendi bilgileri ile diğerinin bilgisi çeliştiğinde, kendi bilgilerini göz ardı ederek diğerinin bakış açısını alabilmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir (Buac ve Kaushanskaya, 2020). Nitekim, yetişkinlerle yapılan bir göz izleme çalışması, beklenmedik yer değişikliği görevinde, diğerlerinin zihinsel durumlarıyla ilgili çıkarımlarda bulunurken iki dillilerin daha az benmerkezci davrandığını göstermiştir (Rubio-Fernández ve Glucksberg, 2012). Buna karşın, iki dilli çocuklarda yönetici işlev becerilerinin zihin kuramı performansı ile ilişkili olmadığını gösteren çalışmalar

da mevcuttur (Diaz ve Farrar, 2017; Dahlgren, Almén ve Dahlgren Sandberg, 2017; Diaz ve Farrar, 2018; Fan, Liberman, Keysar ve Kinzler, 2015). Dolayısıyla, yönetici işlevler zihin kuramı becerileri üzerinde etkili olmakla birlikte, bu etkinin dil yeterliği kadar tutarlı olmadığını söylemek mümkündür.

Dil yeterliği ve yönetici işlevlerin, zihin kuramı performansını dil edinim zamanına göre farklı şekillerde etkilediğine dair bazı kanıtlar vardır. Buac ve Kaushanskaya (2020) tarafından yapılan çalışmada zihin kuramı performansını, eş zamanlı iki dillilerde dil yeterliğinin; ardışık iki dillilerde ise, engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik gibi yönetici işlev becerilerinin yordadığı görülmüştür. Dolayısıyla, farklı dil geçmişlerine sahip çocukların, zihin kuramı görevlerinde farklı becerilerden yararlandığı söylenebilir. Ayrıca, yönetici işlevlerin dil yeterliğindeki dezavantajı azaltılabileceğine dair birtakım bulgular vardır. Nguyen ve Astington (2014) güçlü çalışma belleği kapasitesinin, iki dillilerde düşük dil yeterliğinin yanlış inanç görevlerindeki olumsuz etkisini azalttığını göstermiştir.

Zihin kuramı becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülen bir diğer önemli etken, metalinguistik farkındalıktır. Goetz (2003), yanlış inanç görevlerinde görülen iki dilli avantajın, yüksek metalinguistik farkındalıktan kaynaklanabileceğini belirtmiştir. İki dilli çocuklar, tek dilli çocuklara göre, aynı nesnenin farklı dillerde, farklı kelimelerle ifade edildiği hususunda daha fazla farkındalığa sahiptir. Bu da onların, zihinsel durumların kişiden kişiye değişebileceğine ve bir nesnenin, farklı kişiler tarafından farklı şekillerde temsil edilebileceğine dair anlayışlarını geliştirerek zihin kuramı becerilerini destekleyebilir. Ancak, metalinguistik farkındalığın iki dillilerde zihin kuramı becerilerini desteklediğine dair bulgular çelişkilidir (Diaz ve Farrar, 2017; Navarro, DeLuca ve Rossi, 2022).

Dil yeterliği, yönetici işlevler ve metalinguistik farkındalık dışında yaş (Goetz, 2003; Chan, 2004; Nguyen ve Astington, 2014), kardeş sayısı (Perner, Ruffman ve Leekam, 1994; Jenkins ve Astington, 1996), hane halkı büyüklüğü (Perner vd., 1994), sosyolinguistik farkındalık (Cheung, Mak, Luo ve Xiao, 2010), aile içi iletişim (Navarro, DeLuca ve Rossi, 2022) ve sosyoekonomik statü (Cole ve Mitchell, 1998;

Holmes, Black ve Miller, 1996) gibi çok çeşitli faktörler iki dilli bireylerin zihin kuramı performansında önemli rol oynamaktadır.

1.4.3. Gelişmiş Zihin Kuramı Görevleri

Okul öncesi çocuklarla yürütülen çalışmalarda iki dilli çocukların tek dilli akranlarından daha gelişmiş zihin kuramı becerilerine sahip oldukları görülmüştür (Goetz, 2003; Bialystok ve Senman, 2004; Kovács, 2009; Farhadian vd., 2010; Nguyen ve Astington, 2014; Diaz ve Farrar, 2018). Bu araştırmalarda kullanılan görevler, çoğunlukla beklenmedik yer değişikliği, beklenmedik içerik değişikliği ve görünüm-gerçeklik paradigmalarının çeşitli versiyonlarından oluşmaktadır. Bu görevler, birinci dereceden yanlış inancı ölçmekle birlikte, daha büyük çocuklar için ikinci derece yanlış inanç testleri uygulanmaktadır.

Perner ve Wimmer (1985), birinci ve ikinci derece yanlış inançların ayrımını yapmıştır. Beklenmedik yer değişikliği görevlerini ele alacak olursak, ikinci derece testlerde kullanılan hikâyeler, birinci derece testlerde kullanılanlara oldukça benzerdir. Ancak ikinci derece testlerde, diğer karakter (Ayşe), esas karakteri (Ahmet) fark etmeden nesneyi bulunduğu yerden alıp başka bir yere taşıırken, esas karakterin bu olaya şahit olduğu vurgulanır. Ardından çocuklara, diğer karakterin, kahramanın eşyayı nerede arayacağını düşündüğü sorulur: Ayşe, Ahmet'in bilyeyi nerede arayacağını düşünecektir? Çocukların, 6-7 yaş civarında bu soruya doğru yanıt vererek ikinci derece yanlış inanç testlerini geçebildikleri görülmüştür (Wimmer ve Perner, 1983; Perner ve Wimmer, 1985). İki dilli çocukların, ikinci derece zihin kuramı görevlerinde tek dilli akranlarından daha başarılı olduklarına dair birtakım bulgular mevcuttur (Buac ve Kaushanskaya, 2020).

Zihin kuramı gelişimi, 6 yaşından sonra da devam etmektedir ve ikinci dereceden yanlış inanç testlerini geçebilen çocuklar, zihin kuramı becerilerini daha karmaşık ve hassas bir şekilde ölçen ileri düzey testlerde başarısız olabilirler (Happé, 1994; Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones ve Plaisted, 1999). Nitekim yalan söyleme, şaka yapma, ikna etme, ironi ve blöf gibi günlük yaşamda sıkça karşılaşılan karmaşık durumları içeren ileri düzey bir zihin kuramı testinde, ikinci dereceden yanlış

inanç testlerinde başarılı olan otizmlı çocukların, bu testte benzer performansı gösteremedikleri görülmüştür (Happé, 1994).

Baron-Cohen ve arkadaşları (1997, 1999) tarafından geliştirilen Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testleri, ileri düzey zihin kuramı testlerindendir. Karşıdaki kişinin ne düşündüğünü veya hissettiğini yalnızca gözlerine bakarak çıkarsamaya çalışmak, ayrıca hikâye karakterleri arasındaki bilgi farkını ayırt edip söylenmemesi gereken bir ifadenin (gaf) yarattığı duygusal etkiyi anlayabilmek gelişmiş zihin kuramı becerileriyle ilişkilidir. Bu testlerin, zihin kuramının hem bilişsel hem de duygusal boyutlarını değerlendirdiği düşünülmektedir.

Feng, Cho ve Luk (2024) tarafından yapılan kapsamlı bir incelemede, iki dilli bireylerde zihin kuramı becerilerini inceleyen çalışmaların büyük çoğunluğunda, yanlış inanç ve görsel-uzamsal perspektif alma gibi zihin kuramının bilişsel boyutuna odaklanan görevlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşın, zihin kuramının duygusal boyutuna odaklanan ve sosyal etkileşimlerin anlaşılmasını gerektiren görevlerin kullanımı oldukça sınırlı kalmıştır. Bilişsel ve duygusal boyutların birlikte ele alındığı bir araştırmada, iki dilli çocukların, resimdeki kişinin yüz ifadesinden duygusunu anlamayı gerektiren bir duygusal perspektif alma görevinde, tek dilli akranlarından daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ancak, bir hikâyeyi diğerinin bakış açısından yeniden anlatmayı gerektiren bir bilişsel perspektif alma görevinde, iki dilli ve tek dilli çocuklar arasında fark olmadığı görülmüştür (Han ve Lee, 2013). Javor (2016) ise, yetişkinlerle yaptığı çalışmada, iki dilliliğin hem bilişsel hem de duygusal zihin kuramı görevlerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yetişkin ve bebeklerle yapılan çalışmalarda, iki dilliliğin sosyal duyarlılığı ve esnekliği artırdığı bulunmuştur (İkizer ve Ramírez-Esparza, 2018; Singh, 2020).

İki dilli bireylerde zihin kuramı gelişiminin daha iyi anlaşılabilmesi için hem bilişsel hem de duygusal boyutlara odaklanan daha bütüncül değerlendirmelere ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, zihin kuramı becerilerini ölçmek için her iki bileşeni de içerdiği düşünülen Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testleri kullanılacaktır. İki dilli bireylerin sosyal etkileşim esnasında daha farkındalıklı ve dikkatli oldukları, ayrıca sözel olmayan sosyal ipuçlarına karşı daha duyarlı oldukları gösterilmiştir (Yow ve

Markman, 2011a-b; Yow, 2015; Verhagen, Grassmann ve Kuntay, 2017; Contemori ve Tortajada, 2019). Bu nedenle, çalışmada yer alan iki dilli çocukların, yalnızca göz bölgesini referans alarak diğerinin düşüncelerini ve duygularını çıkarsamada tek dillilerden daha başarılı olabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca, hikâyelerde yer alan çeşitli sosyal gafları tek dillilerden daha kolay tespit edebilecekleri öngörülmektedir.

1.5. MEVCUT ÇALIŞMA

1.5.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, iki dilli ve tek dilli çocukların sosyo-bilişsel işlevlerinin zihin kuramı becerileri bağlamında incelenmesidir.

İki dilli çocuklarda zihin kuramı becerilerinin incelendiği geçmiş araştırmalarda, çoğunlukla zihin kuramının bilişsel boyutuna odaklanan görevlerin kullanıldığı, okul öncesi dönemdeki iki ve tek dilli çocukların basit zihin kuramı görevlerindeki performansları üzerinden karşılaştırıldığı ve iki dilli örneklemin erken, hatta eş zamanlı iki dilli çocuklardan oluştuğu görülmektedir (Goetz, 2003; Bialystok ve Senman, 2004; Kovács, 2009; Fan vd., 2015; Diaz ve Farrar, 2018; Feng, Cho ve Luk, 2024).

Mevcut çalışma, 11-12 yaşındaki iki ve tek dilli çocukların, zihin kuramının hem bilişsel hem de sosyal-duygusal bileşenlerini içeren, ileri düzey zihin kuramı görevlerinden olan Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerindeki performansını karşılaştırmayı hedeflemektedir. Araştırmanın iki dilli örneklemini, doğumdan itibaren evde ana dil olarak Arapça öğrenen; eğitim hayatına başladıktan sonra ise, ikinci dil olarak Türkçe edinen Arapça-Türkçe ardışık iki dilli çocuklar oluşturmaktadır. Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testleri, iki dilli çocuklara hem ana dillerinde hem de ikinci dillerinde uygulanarak testin uygulandığı dilin zihin kuramı performansı üzerindeki olası etkileri incelenmiştir.

Bu çalışma, Çalışma 1 ve Çalışma 2 olmak üzere iki ayrı çalışmadan oluşmaktadır. Çalışma 1, Çalışma 2 kapsamında iki dilli katılımcılara ölçekleri ana dillerinde uygulamak amacıyla, Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin Arapça çevirilerinin kısa bir güvenirlik çalışmasından oluşmaktadır. Çalışma 2’de ise,

iki dilli ve tek dilli çocukların zihin kuramı becerileri bakımından karşılaştırılması hedeflenmiştir.

Mevcut çalışmanın, araştırmada ele alınan iki dilli örneklemin özellikleri, ileri düzey zihin kuramı becerilerinin incelenmesi ve zihin kuramı testlerinin çocuğun hem ana dilinde hem de ikinci dilinde uygulanması bağlamında, iki dillilik alanında özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

1.5.2. Araştırma Soruları

1. Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin Arapça çevirileri üzerinde testi yarıya bölme yöntemiyle yapılan ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? (**Çalışma 1**)

2. İki dilli ve tek dilli çocukların zihin kuramı becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır? (**Çalışma 2**)

3. İki dilli çocukların zihin kuramı görevlerindeki performansı, bu görevlerin ana dilde (Arapça) veya ikinci dilde (Türkçe) uygulanmasına bağlı olarak farklılık göstermekte midir? (**Çalışma 2**)

İKİNCİ BÖLÜM

ÇALIŞMA 1

2.1. AMAÇ

Çalışma 1'in amacı, Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin çocuk formlarının Arapça çevirilerinin güvenilirliklerinin incelenmesidir.

Çalışma 2'de, iki dilli çocuklara ölçekler hem ana dillerinde (Arapça) hem de ikinci dillerinde (Türkçe) uygulanarak, testin uygulandığı dilin zihin kuramı performansı üzerindeki etkisi incelenecektir. Bu bağlamda, ölçeklerin ana dilde uygulanabilmesi için Arapça çevirileri kullanılacaktır.

Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin çocuk formlarının orijinal dilden Arapçaya çevirisi Samar Dakkak Badawi danışmanlığında, Dr. Mohanad A. Sabry (t.y.) tarafından yapılmıştır (Autism Research Centre, 2024a-b). Ancak literatürde, bu testlerin Arapça çevirilerine ilişkin herhangi bir geçerlik-güvenirlik çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle, Çalışma 1 kapsamında Arapça çevirilerin güvenilirliği, testi yarıya bölme yöntemi ile incelenecektir.

2.2. HİPOTEZLER

Çalışma 1 kapsamında, Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin çocuk formlarının Arapça çevirilerinin güvenilirlikleri, testi yarıya bölme yöntemiyle incelenmiştir. Bu doğrultuda testler, madde sayısı bakımından ikiye bölünerek A ve B formları oluşturulmuştur. A formu, Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma test maddelerinin yarısını, B formu ise diğer yarısını içermektedir. A ve B formları uygulandıktan sonra, katılımcıların her iki formdan aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın hipotezi şu şekildedir:

Katılımcıların A ve B formlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

2.3. YÖNTEM

2.3.1. Katılımcılar

Katılımcıların araştırmaya dahil edilme ve dışlanma kriterleri aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

Dahil Edilme Kriterleri:

1. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi imam hatip ortaokullarının 6. veya 7. sınıflarında öğrenim görmek,
2. 11-12 yaş aralığında olmak,
3. Ana dil olarak Arapça ve ikinci dil olarak Türkçe edinmiş olmak,
4. Ana dil olan Arapçayı doğumdan itibaren ev ortamında, ikinci dil olan Türkçeyi ise, eğitim hayatına başladıktan sonra edinmiş olmak,
5. Anne-babadan en az birinin ana dilinin Arapça olması ve çocuğun bu ebeveynle Arapça iletişim kurması,
6. Ev ortamında Arapça, eğitim hayatında ise Türkçe olmak üzere günlük yaşamda bu iki dili birden aktif bir şekilde kullanmak,
7. En az 5 yıl boyunca Türkiye’de ikamet ediyor olmak şeklinde belirlenmiştir.

Dışlanma Kriterleri:

1. Görme veya işitme gibi herhangi bir fiziksel engelin varlığı,
2. Herhangi bir psikiyatrik veya nörolojik teşhisin varlığı,
3. Türkçe ve Arapça dışında, üçüncü bir dilde yetkin olmak şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın dahil edilme ve dışlanma kriterlerine uygun olacak şekilde Çalışma 1’e, İstanbul ilinin Fatih ilçesinde yer alan resmi imam hatip ortaokullarında öğrenim gören toplam 87 iki dilli çocuk katılmıştır. Karma eğitim yapılmaması sebebiyle kız ve erkek katılımcılar farklı okullardan seçilmiştir. Erkek katılımcılar,

Fatih Atatürk İmam Hatip ve Fethiye İmam Hatip ortaokullarında; kızlar ise, Fatih İmam Hatip Ortaokulu'nda öğrenim gören çocuklar arasından seçilmiştir.

2.3.2. Veri Toplama Araçları

Çalışma 1 kapsamında; Demografik Bilgi Formu, Türkçe ve Arapça Dil Becerisi Değerlendirme Anketi, Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi, Gözlerden Zihin Okuma Testi-Çocuk Formu ve Gaf Tanıma Testi- Çocuk Formu kullanılmıştır. Çalışma 1'in amacı doğrultusunda, Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin Arapça çevirileri kullanılmıştır.

2.3.2.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda, araştırmaya katılan çocuğa ve ailesine ait birtakım demografik bilgiler yer almaktadır. Çocuğa ait bilgiler; cinsiyet, doğum tarihi, sınıf düzeyi, doğum sırası, okul öncesi eğitim süresi, işitme veya görme gibi fiziksel bir sorunun varlığı, nörolojik veya psikiyatrik bir teşhis alma durumu, çocuğun ana dili ve varsa bildiği diğer diller gibi bilgilerden oluşmaktadır. Çocuğun ailesine ait bilgiler ise; anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, ailedeki toplam çocuk sayısı, hanede yaşayan toplam kişi sayısı, Türkiye'de ikamet edilen süre, evde en sık konuşulan dil, anne-babanın ana dilleri gibi sorulardan oluşmaktadır (Bkz. Ek-3).

2.3.2.2. Türkçe ve Arapça Dil Becerisi Değerlendirme Anketi

Türkçe ve Arapça Dil Becerisi Değerlendirme Anketi, araştırmacı tarafından iki dilli çocukların Türkçe ve Arapça dil yeterliklerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Likert tipi ankette, katılımcıların Türkçe ve Arapça dillerine ait okuma, yazma, dinleme-anlama ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisine ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır (Bkz. Ek-4 ve Ek-5).

Anketin Türkçe diline ait kısmı Türkçe branş öğretmenleri, Arapça diline ait kısmı ise Arapça branş öğretmenleri tarafından yanıtlanmıştır. Her iki dil için okuma, yazma, dinleme-anlama ve konuşma becerileri 0 ila 10 puan arasında ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

“0” puan, çocuğun ilgili beceride hiç yeterliğe sahip olmadığını, “5” puan, orta düzeyde bir yeterliğe sahip olduğunu, “10” puan ise, ileri düzeyde yeterli olduğunu göstermektedir.

2.3.2.3. Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM)

John C. Raven tarafından ilk kez 1938 yılında geliştirilen test, genel bilişsel yeteneği ölçmektedir. Testin standardizasyonu toplam 1.407 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiş ve daha sonra temel mantığı korunarak birkaç kez gözden geçirilmiştir (Raven, 1941; Kiriş ve Karakaş, 2004).

Testin orijinal hali, 60 maddeden ve her bir sette 12 madde olmak üzere beş ayrı setten oluşmaktadır. Her bir madde, tamamlanmamış bir matris içerir ve katılımcı matrisi tamamlayan doğru parçayı seçenekler arasından belirlemeye çalışır. Testteki maddeler giderek artan bir zorluk seviyesine göre düzenlenmiştir. Bireysel veya grup halinde, 6 yaşın üzerindeki çocuklardan yetişkinlere kadar oldukça geniş bir yaş aralığında uygulanabilmektedir. Söze dayalı olmadığı için belirli bir sözel yetenek düzeyi gerektirmemektedir. Genel zekayı kültürden bağımsız olarak ölçen test, dünya genelinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Raven, 1941; Raven, 2000).

Testin Türkiye standardizasyonu, Şahin ve Düzen tarafından 1993 yılında yapılmıştır. Tüm örneklem için testin iki yarı güvenirliği .91 olarak bulunmuştur. WISC-R zekâ testi puanları ile korelasyonu ise; toplam zekâ bölümü için .71, sözel zekâ bölümü için .54 ve performans zekâ bölümü için .70 olarak bulunmuştur (akt. Emir ve Acar, 2007). Ayrıca Karakaş (2006) tarafından Bilnot Bataryası araştırma ve geliştirme projesi dahilinde testin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmaları yapılmıştır. Buna göre, test tekrar test güvenirlik değerleri, toplam puan için .79 ve süre puanı için .64 olarak bulunmuştur (akt. Karakelle, 2012).

60 maddeden oluşan orijinal ölçeğin uygulama süresinin uzun olması sebebiyle çeşitli kısa form oluşturma çalışmaları yürütülmüştür. Bu çalışmalardan biri, Bilker ve arkadaşları (2012) tarafından Poisson regresyon modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin 60 maddelik tam hali içerisinden seçilen maddelerle, 9 maddelik iki ayrı form oluşturulmuştur. Buna göre, A formu sırasıyla 11., 24., 28., 36.,

43., 48., 49., 53. ve 55. maddelerden; B formu ise, sırasıyla 10., 16., 21., 30., 34., 44., 50., 52. ve 57. maddelerden oluşmaktadır.

Oluşturulan A ve B kısa formlarının 60 maddelik özgün formla korelasyonları sırasıyla .98 ve .97 olarak; Cronbach alfa güvenirlik katsayıları ise, .80 ve .83 olarak bulunmuştur. Kısa formların içerik geçerliğini değerlendirmek için yapılan analizde, her iki formun da 60 maddelik ölçekteki soyut akıl yürütmenin altı genel kategorisini temsil ettiği görülmüştür. Her maddede birden fazla soyut akıl yürütme kategorisinin bulunduğu akıl yürütme alanları arasında ortalama korelasyon .71 olarak bulunmuştur (Bilker vd., 2012).

9 maddelik kısa formların, güçlü psikometrik özelliklere sahip olmakla birlikte, uygulama süresini orijinal ölçeğe kıyasla %75'ten daha fazla oranda kısalttıkları belirtilmiştir. Araştırmacılar, ana değişkenin genel bilişsel yetenek düzeyi olmadığı, ancak kontrol amaçlı ölçüldüğü çalışmalarda, kısa formların kullanımının uygun olacağını belirtmiştir (Bilker vd., 2012).

Genel bilişsel yetenek düzeyi, mevcut çalışmada, katılımcıların gruplara dengeli bir şekilde dağılmasını sağlamak ve elde edilen bulguların genel bilişsel yetenek düzeyindeki farklılıklardan kaynaklanmadığından emin olmak amacıyla ölçülmüştür. Bu nedenle, uygulama süresinden tasarruf etmek amacıyla Bilker ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen kısa formların kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Tavan etkisinin B formunda daha belirgin olduğu belirtildiğinden, mevcut çalışmada 9 maddelik A formu kullanılmıştır. Örnek maddeler Ek-6'da sunulmuştur.

2.3.2.4. Gözlerden Zihin Okuma Testi (Reading the Mind in the Eyes Test) – Çocuk Formu

Gözlerden Zihin Okuma Testi veya kısa adıyla Gözler Testi, Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore ve Robertson (1997) tarafından, ilk olarak yüksek işlevli otizm ve Asperger sendromlu yetişkinlerde zihin kuramı becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir.

Test, yalnızca göz bölgeleri görünen çeşitli kadın ve erkek fotoğraflarından oluşmaktadır ve katılımcılardan fotoğraftaki kişilerin ne hissettiğini veya ne düşündüğünü en iyi tanımlayan kelimeyi seçmeleri istenmektedir. Yetişkinler için geliştirilen ilk halinde, 25 adet fotoğraf bulunmaktaydı ancak, 2001 yılında test yenilenerek madde sayısı 36'ya çıkarılmıştır. Aynı zamanda, seçenek sayısı da ikiden dörde yükseltilmiştir (Baron-Cohen vd., 1997; Baron-Cohen, Wheelwright, Scahill, Lawson ve Spong, 2001).

2001 yılındaki gözden geçirme çalışmasında, testin çocuklar için olan bir versiyonu da geliştirilmiştir. Yetişkin formuna göre daha basit bir kelime dağarcığı gerektiren çocuk formu, toplam 28 maddeden oluşmaktadır. 6-12 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde geliştirilen formda, yetişkin formu ile benzer şekilde, yalnızca göz bölgeleri görünen (burnun ortasından kaşa kadar olan kısım) kadın ve erkek fotoğrafları yer almaktadır. Fotoğraflar siyah-beyaz ve 15x10 cm ölçüsünde olacak şekilde standardize edilmiştir. Her maddeyle birlikte, konuları rastgele belirlenmiş üç çeldirici ve bir hedef kelime olmak üzere toplam dört seçenek sunulmaktadır. Çocuktan, bu dört kelime arasından, fotoğrafta gördüğü kişinin ne düşündüğünü veya ne hissettiğini en iyi anlatan kelimeyi seçmesi beklenmektedir (Baron-Cohen vd., 2001).

Her maddenin tek bir doğru yanıtı vardır ve çocuk doğru bildiği her madde için 1 puan alır. Testten alınabilecek en yüksek puan 28'dir ve yüksek puanlar, yüksek sosyal biliş ve zihin kuramı becerisine işaret eder. Testin başında, çocuğun uygulamayı doğru olarak anladığından emin olmak için bir alıştırma maddesi bulunmaktadır. Çocuk formunda, testin yanıtlanması için herhangi bir süre kısıtlaması bulunmamaktadır (Baron-Cohen vd., 2001).

Testte yer alan kelimeler hem duygusal hem de bilişsel zihinsel durum terimlerini içermektedir. Çocuktan fotoğrafta gördüğü kişiye bir zihinsel durum atfetmesi beklenmektedir. Bu da testin, yalnızca bir duygu tanıma testi değil, bir zihin kuramı testi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, dikkat, planlama, ketleme gibi yönetici işlev becerileri gerektirmemesi ve çok az bağlamsal bilgi içermesi nedeniyle "saf" ve ileri düzey bir zihin kuramı testidir (Baron-Cohen vd., 1997; Baron-Cohen vd., 2001).

Testin yetişkin ve çocuk formlarının Türkçe uyarlaması, Alev Girli (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yetişkin formu, 18-60 yaş arasındaki yetişkinler üzerinde; çocuk formu ise 6-16 yaş arasındaki çocuklar üzerinde geliştirilmiştir. Test orijinal dilden Türkçeye çevrilirken, bazı terimler için tek bir Türkçe kelime karşılığı olmadığından, birden fazla kelime kullanılarak orijinal kelimenin taşıdığı anlama yakın bir anlam elde edilmeye çalışılmıştır. Uyarlama sürecinde herhangi bir madde testten çıkarılmamış ve orijinal testin yapısı korunmuştur (Girli, 2014).

Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda, testin Türkçe uyarlamasının Cronbach alfa değeri yetişkin formu için .71; çocuk formu için .72 olarak bulunmuştur. Madde-puan korelasyonuna bakılarak incelenen iç geçerlik ve yapı geçerliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, Gözlerden Zihin Okuma Testi yetişkin ve çocuk formlarının Türkçe uyarlamaları, kabul edilebilir psikometrik özelliklere sahiptir (Girli, 2014).

Testin orijinal dilden Arapçaya çevirisi Samar Dakkak Badawi danışmanlığında, Dr. Mohanad A. Sabry (t.y.) tarafından yapılmıştır (Autism Research Centre, 2024a). Ancak, bu çeviriye dair literatürde herhangi bir geçerlik ve güvenirlik çalışmasına rastlanmamıştır. Çalışma 1, Arapça çevirinin güvenirliğini incelemeyi amaçladığından, bu çalışmada yalnızca testin Arapça çevirisi kullanılmıştır. Türkçe ve Arapça formlara ilişkin örnek maddeler Ek-7 ve Ek-8’de sunulmuştur.

2.3.2.5. Gaf Tanıma Testi (Faux Pas Test) – Çocuk Formu

Gaf Tanıma Testi-Çocuk Formu, Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones ve Plaisted (1999) tarafından çocuklarda gaf tanıma becerisini değerlendirmek için geliştirilen ileri düzey bir zihin kuramı testidir.

Gaf, “bir konuşmacının, dinleyicinin bilgi veya duygu durumunu göz önünde bulundurmadan bir ifadede bulunması ve bunun genellikle konuşmacının amaçlamadığı olumsuz sonuçlara yol açması” şeklinde tanımlanmıştır. Dolayısıyla gaf, konuşmacı ile dinleyicinin bilgi durumları birbirinden farklılık gösterdiğinde gerçekleşir. Ayrıca, bir ifadenin gaf olarak değerlendirilebilmesi için kasıtlı olarak kötü bir niyet doğrultusunda değil, konuşmacının yanlış inancı nedeniyle söylenmiş olması gerekmektedir. Buna rağmen gaf, dinleyici ve konuşmacı üzerinde pişmanlık, utanç,

şaşkınlık, öfke, hayal kırıklığı gibi birtakım duygusal etkiler yaratır. Gafın tanınması, tüm bu bilişsel ve duygusal süreçlerin ayırt edilmesini gerektirdiğinden, Gaf Tanıma Testi, ileri düzey bir zihin kuramı testidir. Gaf tanıma becerisinin kızlarda 7-9 yaş arasında, erkeklerde ise 9-11 yaş arasında geliştiği gözlenmiştir (Baron-Cohen vd., 1999).

Gaf Tanıma Testi, gaf içermeyen 10 adet kontrol öyküsü ve 10 adet gaf öyküsü olmak üzere toplam 20 kısa öyküden oluşmaktadır. Uygulama esnasında, 10 kontrol öyküsü 10 gaf öyküsünün arasına rastgele yerleştirilmiştir. Her öykü en az iki karakter ve en az iki ayrı ifadeden oluşmaktadır. Öykülerin içerikleri çocukların kolayca anlayabileceği şekilde basit tutulmuştur. Gaf ifadesinin konumu, öyküler arasında değişmektedir; bazı öykülerde son cümleye, bazılarında ise sondan bir veya iki cümle önceye yerleştirilmiştir. Bu sayede katılımcıların belirli bir strateji kullanarak başarılı olmalarının önüne geçilmiştir (Baron-Cohen vd., 1999).

Her öyküden sonra çocuğa sırasıyla dört soru sorulmaktadır: Gaf algılama sorusu, tanımlama sorusu, anlama sorusu ve yanlış inanç sorusu (Baron-Cohen vd., 1999).

1. Gaf algılama sorusu: Çocuğun, öyküde bir gafın mevcut olup olmadığını tespit etme yetisini değerlendirir. Her öyküden sonra “Hikâyede birileri söylememesi gereken bir şey söyledi mi?” şeklinde sorulmaktadır.

2. Tanımlama sorusu: Çocuğun gafi doğru olarak tanımlayıp tanımlamadığını değerlendirir. Yalnızca, çocuk gaf algılama sorusuna “Evet” yanıtını verirse sorulur: “Söylememesi gereken ne söylediler?”

3. Anlama sorusu: Öykünün içeriğine göre değişmekle birlikte, çocuğun öyküyü anlayıp anlamadığını ve dikkatini değerlendirir. Böylece, çocuğun gafi tespit etmekteki başarısızlığının sözel anlama problemleri veya dikkat dağınıklığından kaynaklanmadığını gösterir.

4. Yanlış inanç sorusu: Öykünün içeriğine göre değişmekle birlikte, çocuğun gafın kötü niyetli bir eylem olmaktan ziyade, konuşanın yanlış inancının bir sonucu

olduğunu ayırt edip etmediğini değerlendirir. “... olduğunu biliyor muydu/hatırlıyor muydu?” şeklinde sorulmaktadır.

Gaf ve kontrol öykülerinde çocuk, bu dört sorunun hepsine birden doğru yanıt verirse 1 puan alır. Sorulardan birine bile yanlış cevap vermesi durumunda puan alamaz. Dolayısıyla, gafın şansa bağlı olarak tespit edilme olasılığı oldukça düşüktür. Kontrol öykülerinde, gaf öykülerinin aksine, çocuğun herhangi bir gaf olmadığını tespit etmesi gerekmektedir. Buna göre, gaf öykülerinden 0-10 puan arasında, kontrol öykülerinden 0-10 puan arasında olmak üzere tüm testten en az 0, en çok 20 puan alınmaktadır (Şahin, Sultan Önal ve Hoşoğlu, 2020; Baron-Cohen vd., 1999).

Testin Türkçeye uyarlama çalışması Şahin, Sultan Önal ve Hoşoğlu (2020) tarafından 9-17 yaş arasındaki çocuk ve ergenler üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye çevirisi aşamasında, ölçekte geçen İngilizce kişi adları değiştirilerek yerine Türkçe kişi adları kullanılmıştır (Sally yerine Seda gibi). Cronbach alfa katsayıları gaf öyküleri için .68, kontrol öyküleri için .61 ve tüm ölçek için .78 olarak bulunmuştur. Gözlerden Zihin Okuma test puanı ile gaf öyküleri puanı arasında .43, kontrol öyküleri puanı ile .39, tüm ölçek puanı ile .46 düzeyinde pozitif korelasyon bulunmuştur. Madde puan analizleri sonucunda ölçek maddelerinin korelasyon katsayıları .30 - .58 arasında bulunmuş ve tüm maddeler için istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Test tekrar test analizlerinde, toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Herhangi bir maddenin testin genel yapısını olumsuz etkilemediğinin anlaşılması üzerine orijinal testin 20 maddelik yapısı korunmuştur. Yapılan analizlerde, Gaf Tanıma Testi çocuk formunun Türkçe uyarlamasının güçlü psikometrik özelliklere sahip olduğu bulunmuştur (Şahin vd., 2020).

Testin orijinal dilden Arapçaya çevirisi Samar Dakkak Badawi danışmanlığında, Dr. Mohanad A. Sabry (t.y.) tarafından yapılmıştır (Autism Research Centre, 2024b). Ancak, bu çeviriye dair literatürde herhangi bir geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına rastlanmamıştır. Çalışma 1, Arapça çevirinin güvenilirliğini incelemeyi amaçladığından, bu çalışmada yalnızca testin Arapça çevirisi kullanılmıştır. Türkçe ve Arapça formlara ilişkin örnek maddeler Ek-9 ve Ek-10’da sunulmuştur.

2.3.3. İşlem

2.3.3.1. Onam Süreci

Çalışma 1 için veri toplama aşamasına başlanmadan önce, araştırma izni alınan okullardaki ana dili Arapça ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklar belirlenmiş ve bu çocukların ebeveynlerine onam formları okul aracılığıyla ulaştırılmıştır. Yalnızca, ebeveyni tarafından araştırmaya katılmasına yazılı veya sözlü olarak rıza gösterilen çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.

2.3.3.2. Demografik Bilgilerin Edinilmesi

Araştırmaya katılması planlanan çocuklara ve ailelerine ilişkin bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu aracılığıyla edinilmiştir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğunun Türkçe bilmemesi nedeniyle, formun yanıtlanmasında doğrudan çocuktan bilgi alınmış; gerektiğinde ise okul yönetimi ve öğretmenlerden destek sağlanmıştır. Form aracılığıyla edinilen bilgiler doğrultusunda, araştırma kriterlerini karşılamadığı tespit edilen çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir.

Formda yer alan ve çocuğun ailesinin gelir düzeyini belirlemeye yönelik olan soru, dil bariyerleri nedeniyle ebeveynlerle iletişim kurulamaması ve okul tarafından sağlanan bilgilerin yetersizliği gibi nedenlerden dolayı analizlere dahil edilmemiştir.

2.3.3.3. Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılması planlanan çocukların Türkçe ve Arapça dillerindeki yeterlik düzeyleri, araştırmacı tarafından hazırlanan Türkçe ve Arapça Dil Becerisi Değerlendirme Anketi aracılığıyla belirlenmiştir. Bu anket, her iki dilin branş öğretmenleri tarafından yanıtlanmıştır. Ayrıca, katılımcıların Türkçe ve Arapça branş derslerine ait sınav not ortalamaları ek bir değerlendirme kriteri olarak dikkate alınmıştır. Böylece, katılımcıların her iki dile ait yeterlikleri hem öğretmen gözlemlerine hem de nicel verilere dayanarak değerlendirilmiştir. Çocuğun, her iki dilde yeterli dil becerilerine sahip olduğunun göstergesi olarak iki ölçüt temel alınmıştır:

a. Türkçe ve Arapça Dil Becerisi Değerlendirme Anketi aracılığıyla yapılan değerlendirmelerde, her iki dildeki okuma, yazma, dinleme-anlama ve konuşma becerilerinden en az ikisinde 5 veya üzeri puan almak,

b. Türkçe ve Arapça branş derslerine ait sınav not ortalamalarının 50 puan ve üzerinde olması.

Bu kriterleri karşılayan çocuklar, iki dilli olarak kabul edilmiştir. Koşulları sağlamayan çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir.

2.3.3.4. Genel Bilişsel Yetenek Düzeyinin Değerlendirilmesi

Katılımcıların genel bilişsel yetenek düzeyleri, Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi ile ölçülmüştür. Yapılan ölçümler sonucunda, genel puan ortalamasının 2 standart sapma altında ve üstünde puan alan çocuklar analizlerden çıkarılmıştır. Böylece, araştırmaya katılan çocukların genel bilişsel yetenek düzeyleri bakımından benzerlik göstermesi sağlanmıştır.

2.3.3.5. Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma Testlerinin Uygulanması

Çalışma 1 kapsamında, Gözlerden Zihin Okuma (GZOT) ve Gaf Tanıma (GTT) testlerinin çocuk formlarının Arapça çevirilerinin güvenilirliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, yarıya bölme güvenilirliğini değerlendirmek için testler, madde sayısı bakımından ikiye bölünerek A ve B formları oluşturulmuştur.

Toplam 28 maddeden oluşan GZOT testinin 14 maddesi A formunda, diğer 14 maddesi ise B formunda yer almıştır. Benzer şekilde, toplam 20 maddeden oluşan GTT testinin 10 maddesi A formunda, kalan 10 maddesi ise B formunda yer almıştır. GTT testi 10 kontrol ve 10 gaf öyküsünden oluştuğu için, her bir öykü türü A ve B formlarında 5'er tane olacak şekilde düzenlenmiştir.

GZOT testinin madde dağılım yöntemi genel olarak, A formunda testin tek sayılı maddeleri, B formunda ise çift sayılı maddeleri yer alacak şekilde yapılmıştır. Ancak tekrar eden maddelerin tek bir formda toplanmaması için bazı istisnalar uygulanmıştır. Örneğin, “ciddi” ifadesini tespit etmeye yönelik testte toplam iki madde bulunmaktadır (12. ve 24. maddeler) ve bu maddelerden biri A, diğeri B formunda yer almıştır. Benzer şekilde, “bir şey ilgisini çekmiş” ifadesini tespit etmeye yönelik testte

toplam üç madde (7, 19, 21. maddeler) vardır ve hepsi tek sayılı maddelerdir. Bu nedenle, ilgili maddeler A formunda bir tane, B formunda iki tane yer alacak şekilde dağıtılmıştır. Buna karşın, “inanmıyor” ifadesini tanımlayan üç maddenin (10, 15, 27. maddeler) ikisi A formunda, biri B formunda yer almıştır. Ek olarak, “üzgün” ifadesi (2. madde) A formunda, “üzücü bir şey hakkında düşünüyor” ifadesi (18. madde) ise B formunda yer alacak şekilde düzenlenmiştir.

GTT maddeleri A ve B formları arasında dağıtılmadan önce, testteki gaf öyküleri, ilk öykü T1 ve son öykü T10 olacak şekilde sırayla numaralandırılmıştır (T1, T2, T3,...,T10). Kontrol öyküleri de benzer şekilde, ilk öykü K1 ve son öykü K10 olacak şekilde sırayla numaralandırılmıştır (K1, K2, K3,...,K10). GTT, 10 gaf öyküsü ve bu öykülerle benzer içerikte ancak gaf içermeyen 10 kontrol öyküsünden oluşmaktadır. Örneğin, K1 (kontrol öyküsü), T1 (gaf öyküsü) ile içerik bakımından oldukça benzer olmakla birlikte, T1’in gaf içermeyen bir versiyonudur. Bu nedenle, benzer içerikte öykülerin aynı formda bir arada kullanılmamasına dikkat edilmiştir.

Formlarda yer alan GZOT ve GTT toplam madde sayıları, madde dağılım yöntemi ve madde numaralarına ilişkin bilgiler Tablo 2.1’de özetlenmiştir.

Tablo: 2.1: A ve B Formlarında Yer Alan GZOT ve GTT Test Maddeleri

	A Formu	B Formu
GZOT		
Madde Sayısı	14 madde	14 madde
Madde Dağılımı	Tek sayılı maddeler (2. ve 12. maddeler hariç)	Çift sayılı maddeler (7. ve 19. maddeler hariç)
Madde Numaraları	Sırasıyla; 1, 3, 5, 12 , 9, 11, 13, 15, 17, 2 , 21, 23, 25, 27.	Sırasıyla; 19 , 4, 6, 8, 10, 7 , 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28.
GTT		
Madde Sayısı	10 madde (5 kontrol ve 5 gaf öyküsü)	10 madde (5 kontrol ve 5 gaf öyküsü)
Madde Dağılımı	Gaf öyküleri çift sayılı maddelerden, kontrol öyküleri tek sayılı maddelerden oluşmaktadır.	Gaf öyküleri tek sayılı maddelerden, kontrol öyküleri çift sayılı maddelerden oluşmaktadır.

Madde Numaraları	Gaf öyküleri: T2, T4, T6, T8, T10 Kontrol öyküleri: K1, K3, K5, K7, K9	Gaf öyküleri: T1, T3, T5, T7, T9 Kontrol öyküleri: K2, K4, K6, K8 ve K10
Maddelerin Sunuluş Sırası	K1, T2, T4, K3, T6, K5, K7, T8, T10, K9	K2, T1, T3, K4, T5, K6, K8, T7, T9, K10

A ve B formları çocuklara öğrenim gördükleri okulun uygun ve sessiz bir bölümünde (kütüphane, bilgisayar odası, konferans salonu vb.), ders saatinde bireysel olarak uygulanmıştır. Test maddeleri katılımcılara bilgisayar ekranında sunulmuş ve verilen yanıtlar araştırmacı tarafından hazırlanan bir kayıt formuna işlenmiştir. Her bir katılımcı için testlerin uygulanma süresi yaklaşık 40-50 dakika sürmüştür. Her bir form için, Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin uygulanma sırası dengelenmiştir.

2.3.4. Verilerin Analizi

Çalışma 1 kapsamında katılımcılar, A formunu yanıtlayanlar A grubuna, B formunu yanıtlayanlar B grubuna olmak üzere iki farklı veri grubuna dahil edilmiştir. Veriler SPSS 29.0.2.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunlukları Kolmogorov-Smirnov normallik testi, varyansların homojenliği ise Levene Testi ile değerlendirilmiştir. Gruplar arasındaki farklar, parametrik olmayan testlerden Ki-kare ve Mann-Whitney U testleri ile, parametrik testlerden ise bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Ayrıca, ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

2.4. BULGULAR

Çalışma 1 kapsamında, A formundaki maddeleri yanıtlayan katılımcılar A grubu, B formundaki maddeleri yanıtlayan katılımcılar B grubu olmak üzere iki ayrı grupta ele alınmıştır. Bu bölümde sunulan bulgular, A ve B grubundaki katılımcıların, çeşitli demografik özellikler ve testlerden aldıkları puanlar bakımından karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Demografik veriler, katılımcıya ve ailesine ilişkin olmak üzere iki alt başlıkta incelenmiştir.

2.4.1. Katılımcıya İlişkin Demografik Veriler

Bu başlık altında, araştırmaya katılan çocukların gruplara göre cinsiyet dağılımları, yaş özellikleri, okul öncesi eğitim süreleri ve doğum sıralarına ilişkin bilgiler özetlenmiştir.

2.4.1.1. Cinsiyet Dağılımı

Çalışmaya katılan toplam 87 çocuktan 48'i A formu maddelerini, 39'u ise B formu maddelerini yanıtlamıştır. Buna göre, katılımcıların %55,2'si A grubunda, %44,8'i ise B grubunda yer almaktadır.

A ve B gruplarının cinsiyet dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 2.2'de sunulmuştur.

Tablo 2.2: Grupların Cinsiyet Dağılımlarına İlişkin Frekans ve Yüzdelere

	A Grubu	B Grubu	Toplam
Cinsiyet	% (N)	% (N)	% (N)
Kız	52,1 (N=25)	66,7 (N=26)	58,6 (N=51)
Erkek	47,9 (N=23)	33,3 (N=13)	41,4 (N=36)
Toplam	100 (N =48)	100 (N=39)	100 (N=87)

Tablo 2.2'de görüldüğü üzere, çalışmaya katılanların çoğunluğunu %58,6 (N=51) ile kızlar oluşturmaktadır. Benzer bir durum, gruplar için de geçerlidir. Her iki grupta yer alan katılımcıların çoğunluğunu kızlar oluşturmakla birlikte, bu durum B grubunda (%66,7) A grubundan (%52,1) daha belirgindir. Ki-kare testi sonuçlarına göre, cinsiyet dağılımları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($\chi^2(1) = 1,887, p = 0,17$).

2.4.1.2. Yaş Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitim Süreleri

A ve B gruplarında yer alan katılımcıların yaş ve yıl cinsinden okul öncesi eğitim sürelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3: Grupların Yaş ve Okul Öncesi Eğitim Sürelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	A Grubu		B Grubu	
	Ortalamalar	Standart Sapma	Ortalamalar	Standart Sapma
Yaş	12,27	0,57	12,48	0,52
O.Ö Eğitim Süresi (Yıl)	1,08	0,58	1,10	0,50

Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, grupların yaş ve yıl cinsinden okul öncesi eğitim sürelerine ilişkin verilerin normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, grupların yaş ve okul öncesi eğitim süre ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, iki değişken açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Yaş için: $U = 721,0$, $Z = -1,839$, $p = 0,07$; Yıl cinsinden okul öncesi eğitim süresi için: $U = 924,0$, $Z = -0,127$, $p = 0,90$).

Tablo 2.4, katılımcıların okul öncesi eğitim sürelerine ilişkin ek bilgiler içermektedir. Tabloda, okul öncesi eğitim süresi, “hiç eğitim almayanlar”, “1 yıl boyunca eğitim alanlar” ve “1 yıldan daha fazla eğitim alanlar” şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir.

Tablo 2.4: Kategorik Olarak Grupların Okul Öncesi Eğitim Süreleri

		A Grubu	B Grubu
		% (N)	% (N)
Okul Öncesi Eğitim Süresi	Hiç eğitim almamış	12,5 (N=6)	7,7 (N=3)
	1 yıl	66,7 (N=32)	74,4 (N=29)
	+1 yıl	20,8 (N=10)	17,9 (N=7)

Tablo 2.4’te görüldüğü üzere, hem A (%66,7) hem de B grubundaki (%74,4) katılımcıların büyük çoğunluğu ortalama 1 yıl süreyle okul öncesi eğitim almıştır. Buna karşın, her iki grupta da herhangi bir okul öncesi eğitim almayan çocukların

oranı, eğitim alanlara göre çok daha düşüktür. Veriler normal dağılmadığı için uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda, okul öncesi eğitim alma durumu bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($H(1) = 0,016, p = 0,90$).

2.4.1.3. Doğum Sıraları

A ve B gruplarındaki katılımcıların doğum sırasına ilişkin frekans, yüzde, medyan ve IQR değerleri Tablo 2.5'te sunulmuştur. Buna göre, A grubundaki çocukların %50'si ve B grubundaki çocukların %43,6'sı, doğdukları ailenin ilk çocuğudur. Her iki grupta da ikinci sırada doğan çocuklar, ilk doğanlardan sonra en yüksek paya sahiptir. Medyan değerlerine bakıldığında, A grubundaki çocukların genellikle ailede 1. veya 2. çocuk oldukları, B grubundaki çocukların ise doğum sırasının 2'ye daha yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 2.5: Doğum Sırasına İlişkin Frekans, Yüzde, Medyan ve IQR Değerleri		
	A Grubu	B Grubu
Doğum Sırası	% (N)	% (N)
1	50 (N=24)	43,6 (N=17)
2	29,2 (N=14)	28,2 (N=11)
3	8,3 (N=4)	15,4 (N=6)
4	8,3 (N=4)	7,7 (N=3)
5	2,1 (N=1)	2,6 (N=1)
6	2,1 (N=1)	2,6 (N=1)
Medyan	1,5	2
IQR	2-1=1	3-1=2

Mann-Whitney U testi, doğum sırası bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını göstermiştir ($U = 861, Z = -0,686, p = 0,49$).

2.4.2. Aileye İlişkin Demografik Veriler

Bu başlık altında, araştırmaya katılan çocukların ebeveyn eğitim düzeyleri, ailedeki toplam çocuk sayısı, yaşanılan hanedeki toplam kişi sayısı ve Türkiye'de yıl cinsinden ikamet süreleri gibi bilgiler incelenecektir.

2.4.2.1. Ebeveyn Eğitim Düzeyleri

Ebeveyn eğitim düzeyi, en yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynin mezun olduğu kademeye göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Buna göre, ebeveynlerinden en az biri üniversite veya üzeri eğitim kademesinden mezun olanlar “yüksek ebeveyn eğitim düzeyi” kategorisinde değerlendirilmiştir. En yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveyni, lise mezunu olanlar “orta ebeveyn eğitim düzeyi” kategorisine dahil edilmiştir. Eğitim düzeyi en yüksek olan ebeveyni, ortaokul veya daha düşük bir eğitime sahip olanlar ise “düşük ebeveyn eğitim düzeyi” kategorisinde ele alınmıştır. Buna göre, A ve B gruplarındaki katılımcıların ebeveynlerinin eğitim düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 2.6.’da sunulmuştur.

Tablo 2.6: Grupların Ebeveyn Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzdelere			
		A Grubu	B Grubu
		% (N)	% (N)
Ebeveyn Eğitim Düzeyi	Düşük	14,6 (N=7)	23,1 (N=9)
	Orta	29,2 (N=14)	28,2 (N=11)
	Yüksek	56,3 (N=27)	48,7 (N=19)

Tablo 2.6’da görüldüğü üzere, her iki grupta da katılımcıların çoğu, yüksek ebeveyn eğitim düzeyine sahip ailelerden gelmektedir (A grubu için %56,3; B grubu için %48,7). Benzer şekilde, düşük ebeveyn eğitim seviyesine sahip ailelerden gelen çocuklar, her iki gruptaki katılımcılar içerisinde en düşük orana sahiptir. Veriler normal dağılmadığından, A ve B gruplarının ebeveyn eğitim düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($H(1) = 0.799, p = 0,37$).

2.4.2.2. Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı, Hanedeki Toplam Kişi Sayısı ve İkamet Süreleri

A ve B gruplarındaki katılımcıların ailelerindeki toplam çocuk sayısı, yaşadıkları hanedeki toplam kişi sayısı ve Türkiye’deki yıl cinsinden ikamet sürelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2.7’de sunulmuştur.

Tablo 2.7: Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı, Hanedeki Toplam Kişi Sayısı ve İkamet Sürelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	A Grubu		B Grubu	
	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
Toplam Çocuk Sayısı	3,52	1,30	3,56	1,05
Hane Kişi Sayısı	5,67	1,31	5,62	1,14
İkamet Süresi (Yıl)	8,95	1,47	8,92	1,95

Tablo 2.7’de görüldüğü üzere, A ve B gruplarında yer alan katılımcıların ailelerinin sahip oldukları toplam çocuk sayısı, ortalama 3-4 çocuk arasında değişmektedir. Anne, baba ve çocuklar dahil olmak üzere hanede yaşayan toplam kişi sayısı ise ortalama 5-6 kişi arasındadır. Ayrıca, her iki gruptaki katılımcılar, ortalama 9 yıldır Türkiye’de ikamet etmektedir.

İlgili değişkenlere ait veriler normal dağılmadığı için gruplar arasında bu değişkenler açısından fark olup olmadığını incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, ailedeki toplam çocuk sayısı ($U = 888$, $Z = -0,425$, $p = 0,67$), hanedeki toplam kişi sayısı ($U = 922,5$, $Z = -0,119$, $p = 0,91$) ve Türkiye’de ikamet süresi ($U = 931$, $Z = 0,044$, $p = 0,97$) bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Özetle bu veriler, A ve B gruplarında yer alan katılımcıların cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim süresi, doğum sırası, ebeveyn eğitim düzeyi, ailelerindeki toplam çocuk

sayısı, hane halkı sayısı ve Türkiye’deki yıl cinsinden ikamet süreleri bakımından benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

2.4.3. Dil Yeterliği ve Bilişsel Yetenek Düzeylerine İlişkin Bulgular

A ve B gruplarında yer alan katılımcıların Türkçe ve Arapça Dil Becerisi Değerlendirme Anketi’nden (TADBDA) elde edilen okuma, yazma, dinleme-anlama ve konuşma becerilerine ilişkin puan ortalamaları; Türkçe ve Arapça derslerine ait sınav not ortalamaları; Raven Standart Progresif Matrisler Testi’nden (RSPM) aldıkları puan ortalamaları ile bunlara ilişkin standart sapma değerleri Tablo 2.8’de sunulmuştur.

Tablo 2.8: Grupların TADBDA ve RSPM Puan ile Sınav Notlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	A Grubu		B Grubu	
	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
TR-Okuma	7,69	1,68	7,67	1,49
TR-Yazma	7,38	1,55	7,33	1,46
TR-Dinleme	8,10	1,30	8,33	1,03
TR-Konuşma	8,13	1,51	8,18	1,10
TR-Sınav	73,96	9,8	71,46	8,95
AR-Okuma	9,44	0,65	9,54	0,76
AR-Yazma	9,42	0,71	9,62	0,54
AR-Dinleme	9,56	0,54	9,72	0,46
AR-Konuşma	9,52	0,71	9,74	0,44
AR-Sınav	97,08	3,43	97,49	2,70
RSPM	4,96	1,05	5,08	0,96

Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, A ve B gruplarına ilişkin Türkçe ve Arapça dillerine ait okuma, yazma, dinleme-anlama ve konuşma becerilerine ilişkin

puanların normal dağılmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, grupların Arapça sınav not ortalamaları ile RSPM test puanları da normal dağılıma uygun değildir. Bu nedenle, ilgili değişkenler bakımından gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 2.9’da sunulmuştur.

Tablo 2.9: Grupların TADBDA ve RSPM Puanları ile Arapça Sınav Not Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	U	Z	p
TR-Okuma	925	-0,095	0,92
TR-Yazma	923,5	-0,109	0,91
TR-Dinleme	871	-0,579	0,56
TR-Konuşma	905,5	-0,267	0,79
AR-Okuma	814	-1,191	0,23
AR-Yazma	806,5	-1,267	0,21
AR-Dinleme	804,5	-1,349	0,18
AR-Konuşma	795,5	-1,461	0,14
AR-Sınav	899	-0,322	0,75
RSPM	886	-0,445	0,66

Tablo 2.9’da görüldüğü üzere, grupların Türkçe ve Arapça okuma, yazma, dinleme-anlama, konuşma puanları, Arapça sınav not ortalamaları ve RSPM test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Benzer şekilde, normal dağılım ve varyans homojenliği koşulları sağlandığı için uygulanan bağımsız örneklem t-testi de, iki grubun Türkçe sınav notları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($t(85) = 1,228$, $p = 0,22$).

Özetle bu veriler, A ve B gruplarında yer alan katılımcıların dil yeterliği ve genel bilişsel yetenek düzeyi bakımından benzer özellikler taşıdıklarını göstermektedir.

2.4.4. Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Çalışma 1 kapsamında gerçekleştirilen güvenirlik çalışması, testi yarıya bölme yöntemi kullanılarak uygulanmıştır. Bu amaçla, Gözlerden Zihin Okuma (GZOT) ve Gaf Tanıma (GTT) testleri yarıya bölünerek A ve B formları oluşturulmuştur. A formunu yanıtlayan katılımcılar A grubu, B formunu yanıtlayan katılımcılar ise B grubu olarak adlandırılmıştır. Formlarda yer alan madde sayıları, madde dağılım yöntemleri ve madde numaraları Tablo 2.1’de özetlenmiştir.

2.4.4.1. GZOT VE GTT Puanlarına İlişkin Bulgular

A ve B gruplarındaki katılımcıların, GZOT ve GTT testlerinden aldıkları puan ortalamaları, standart sapma değerleri, en düşük ve en yüksek (E.D-E.Y) toplam puan değerleri Tablo 2.10’da sunulmuştur. GTT testine ilişkin veriler, kontrol öyküleri (GTT-K) ve gaf öyküleri (GTT-G) için ayrı ayrı sunulmuştur. Ayrıca, her iki öykü türünün toplam puanını içeren genel toplam (GTT-GT) puanına ilişkin değerler de verilmiştir.

Tablo 2.10: Grupların GZOT, GTT-K, GTT-G ve GTT-GT Puanlarına İlişkin İstatistikler

Testler (Madde Sayıları)	A Grubu (N=48)			B Grubu (N=39)	
	Ortalama Puan (SS)	E.D-E.Y Puanlar		Ortalama Puan (SS)	E.D-E.Y Puanlar
GZOT (14)	7,94 (1,99)	3-12		8,20 (1,88)	2-12
GTT-K (5)	2,75 (1,12)	1-5		2,0 (0,86)	1-4
GTT-G (5)	1,52 (1,34)	0-5		1,85 (1,33)	0-5
GTT-GT (10)	4,27 (1,77)	1-8		3,85 (1,68)	1-8

Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda, A ve B gruplarının GZOT, GTT-K, GTT-G ve GTT-GT puanlarının normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, ilgili test puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı

Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Test sonucuna ilişkin veriler, Tablo 2.11’de sunulmuştur.

Tablo 2.11: Grupların GZOT, GTT-K, GTT-G ve GTT-GT Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	U	Z	p
GZOT	869	-0,581	0,56
GTT-K	583	-3,13	0,002*
GTT-G	806	-1,139	0,25
GTT-GT	786	-1,301	0,19

* 0,01 düzeyinde anlamlılık

Tablo 2.11’de görüldüğü üzere, iki grup arasında yalnızca Gaf Tanıma Testi’nin kontrol öyküleri puanları arasında istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı farklılık vardır ($p=0,002$). Sıralama ortalamalarına bakıldığında, kontrol öykülerinde A grubundaki katılımcılar (51,35), B grubundakilerden (34,95) anlamlı olarak daha yüksek puanlar almıştır. Diğer puan türleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2.5. ÇALIŞMA 1 BULGULARININ TARTIŞILMASI

Çalışma 1, Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin Arapça çevirilerinin güvenilirliklerini, testi yarıya bölme yöntemiyle incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda, ana dili Arapça ve ikinci dili Türkçe olan toplam 87 çocuktan veri toplanmıştır. 87 çocuğun 51’i kız, 36’sı erkektir ve ortalama yaş 12,36 ($SS=0,56$) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların tamamına yakını ($X=78$) en az 1 yıl süreyle okul öncesi eğitim (kreş, anaokulu vb.) almış ve neredeyse yarısı ($X=41$) ebeveynlerinin ilk çocuğudur. 87 çocuktan 46’sının ise, ebeveynlerinden biri en az üniversite mezunudur.

Örneklemin genel aile yapısına bakıldığında, ailede sahip olunan toplam çocuk sayısının ortalama 3-4 çocuk arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla, örnekleme yer alan çocukların ortalama 2-3 kardeşe sahip oldukları söylenebilir. Literatürde kardeş sayısı ile zihin kuramı becerileri arasında pozitif yönde ilişki olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Perner, Ruffman ve Leekam 1994; Jenkins ve Astington, 1996; Peterson, 2000). Ancak, kardeş sayısının zihin kuramı becerilerini

destekleme durumunun, yalnızca büyük kardeşler için geçerli olduğuna dair bulgular da bulunmaktadır (Ruffman, Perner, Naito, Parkin ve Clements, 1998). Araştırmaya katılan çocuklar, çoğunlukla ebeveynlerinin ilk çocuklarıdır. Dolayısıyla, ailenin en büyük çocuğu olmakla birlikte, kendilerinden büyük bir kardeşe sahip değillerdir. Bu nedenle, kardeş sayısının araştırmada yer alan çocukların zihin kuramı becerileri üzerinde etkili olup olmadığı belirsizdir.

Katılımcıların aile yapılarıyla ilgili bir diğer bulgu, anne, baba ve çocuklar dahil olmak üzere hanede yaşayan toplam kişi sayısının ortalama 5-6 kişi arasında olduğudur. Örneklemde yer alan çocukların ortalama 2-3 kardeşe sahip oldukları göz önüne alındığında, katılımcıların çoğunlukla çekirdek aile üyelerinden oluşan hanelerde yaşadıkları yorumunda bulunulabilir.

Katılımcıların ortalama 9 yıldır Türkiye’de ikamet ettikleri görülmektedir. Örneklem ortalama yaşı baz alındığında ($X=12,36$), araştırmaya katılan çocukların ortalama 3-4 yaşlarındayken Türkiye’ye geldikleri söylenebilir. Dolayısıyla, örneklem geç ve ardışık iki dilli çocukları temsil etmektedir (Flynn vd., 2005; Kohnert, 2010; Thordardottir, 2019).

Katılımcıların Türkçe ve Arapça Dil Becerisi Değerlendirme Anketi’nden aldıkları puanlar incelendiğinde; Türkçe okuma ve yazma becerilerinde ortalama 7 puan, dinleme ve konuşma becerilerinde ise ortalama 8 puan aldıkları görülmektedir. Bu puanlar, anketin ortalama puanını temsil eden 5 puanın üzerindedir. Yani, katılımcıların Türkçe dilindeki okuma-yazma ile dinleme-anlama becerilerinin ortalamanın üzerinde yeterlikte olduğu söylenebilir. Öte yandan, Arapça okuma, yazma, dinleme ve anlama becerilerinin tümünde ortalama 9 puan almışlardır. Bu puan, anketin en yüksek puanı olan 10 puana oldukça yakındır. Dolayısıyla araştırmaya katılan çocukların, Türkçeye kıyasla Arapçada daha baskın oldukları söylenebilir. Bu durum, Türkçe ($X=72,7$) ve Arapça ($X=97,3$) sınavlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki farktan da görülmektedir. Ancak, çocukların anketten aldıkları puanların, öğretmen bildirimlerine dayandığı ve standardize bir testten alınan puanlar olmadığı göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husustur. Literatürde, standart ölçümlere dayanmayan kişisel değerlendirmelerin, bireyin dil yeterliği

konusunda yanıltıcı olabileceğine dair birtakım bulgular mevcuttur (Bialystok vd., 2009; Bialystok, vd., 2010). Bu nedenle, katılımcıların dil yeterliklerine ilişkin elde edilen veriler, gerçeği tam olarak yansıtmıyor olabilir. Ayrıca yapılan araştırmalar, iki dilli bireylerin her iki dilde de alıcı dil becerilerinin tek dillilere kıyasla daha kısıtlı olduğunu ortaya koymuştur (Bialystok vd., 2010; Bialystok ve Luk, 2012; Dick vd., 2019). Dolayısıyla, Arapça çevirilerin güvenilirliğine ilişkin çalışmaların ana dili Arapça olan iki dilli çocuklar yerine, tek dili çocuklar üzerinde yürütülmesi, farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Dil yeterliğine ilişkin bir diğer önemli husus, katılımcıların eğitim gördükleri okul türüdür. Örnekleme yer alan iki dilli çocuklar, imam hatip ortaokullarında öğrenim görmektedir ve bu okullardaki Arapça ders müfredatı, ana dili Türkçe olan çocuklar için hazırlanmıştır. Bu durum, ana dili Arapça olan bir çocuk için derslerin basit seviyede kalmasına neden olabilir. Dolayısıyla, iki dilli çocukların Arapça sınav notlarının yüksek olması, yüksek bir dil yeterliğinden ziyade, sınavların zorluk düzeyinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, çalışmanın imam hatip ortaokullarında öğrenim gören çocuklarla yürütülmüş olması, sonuçların genellenebilirliğini etkilemektedir. Nitekim, imam hatip türü okullarda öğrenim gören çocuklar ile klasik ortaokullarda öğrenim gören çocukların, çeşitli akademik ve sosyal tutumlar bakımından farklılaştığına ilişkin bulgular vardır (Sönmez ve Yerlikaya, 2017; Göksu, 2018; Türkmen ve Varol, 2017). Dolayısıyla, farklı eğitim sistemlerine sahip okullarda öğrenim görmek, bireyin gelişimini farklı yönde şekillendirme potansiyeline sahiptir.

Çalışmada kullanılan Demografik Bilgi Formu'nda, ailenin gelir düzeyini saptamaya yönelik bir madde yer almasına rağmen, bu soru ebeveynler ile Türkçe iletişim kurulamaması ve okulun sağladığı bilgilerin yetersizliği gibi sebeplerle işlevsiz kalmıştır. Ancak, pek çok çalışmada, eğitim düzeyi ile gelir düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bildirilmiştir (Sarı, 2002; Akça ve Ela, 2012; Çiftçi ve Kangallı, 2015). Bu nedenle, yeterince kapsamlı bir değerlendirme sunmamakla birlikte, ebeveynlerin eğitim düzeylerine ilişkin bilgilerden yola çıkarak katılımcıların sosyoekonomik düzeyleriyle ilgili çıkarımda bulunulabilir. Araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinin çoğunluğu (%53), en az üniversite mezunudur. Bu bağlamda, katılımcıların çoğunun en azından düşük sosyoekonomik düzeye sahip

ailelerden gelmedikleri yorumu yapılabilir. Buna karşın, araştırmaya katılan çocuklar Suriye kökenli göçmen ailelerin çocuklarıdır. Göçmenlerin genellikle görece düşük sosyoekonomik statüye sahip oldukları düşünüldüğünde (Holmes, Black ve Miller, 1996; Passanisi, Gensabella ve Pirrone, 2015), ilgili verilerin dikkatli yorumlanması gerekmektedir.

Çalışma 1 kapsamında incelenen hipotez doğrultusunda, Gözlerden Zihin Okuma Testi ile Gaf Tanıma Testi'nin iki ayrı forma bölünmüş madde toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmayacağı öngörülmüştür. Sonuçlar, öngörülen hipotezin, Gaf Tanıma Testi'nin kontrol öyküleri alt boyutu haricinde desteklendiğini göstermiştir. Kontrol öykülerinde, A formunu yanıtlayan katılımcıların, B formunu yanıtlayan katılımcılardan daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Ancak buna rağmen, her iki formu yanıtlayan katılımcıların Gaf Tanıma Testi'nden aldıkları genel toplam puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Testin genel toplam puanının ölçekteki kontrol ve gaf öykülerinden alınan puanların toplamından oluştuğu düşünüldüğünde, bu bulgu ilginçtir. Bu durum, kontrol öykülerinin, gaf öykülerinin aksine, formlar arasında dengeli dağılmamasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, mevcut çalışma kapsamında ölçülmeyen dikkat gibi becerilerin gruplar arasında farklılaşması da bu sonuca yol açmış olabilir. Kontrol öykülerinde görülen grup farklılıklarına rağmen, Gaf Tanıma Testi'nin tamamından benzer puanlar alınması, testin Arapça çevirisinin güvenilir olabileceğine işaret etmektedir.

Görüldüğü üzere mevcut çalışmada, Gözlerden Zihin Okuma Testi ve Gaf Tanıma testlerinin çocuk formlarının Arapça çevirilerine dair güvenilirlik incelemesi, yarıya bölme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Ancak bu değerlendirme, tek başına çevirilerin güvenilirliğine dair yeterli bir kanıt sunmamaktadır. Dolayısıyla, Cronbach alfa, test-tekrar test, madde toplam korelasyonu gibi kapsamlı güvenilirlik analizlerine ihtiyaç vardır. Mevcut durumda, çevirilerden elde edilen puanların çocukların zihin kuramı becerilerini tam olarak yansıtıp yansıtmadığı konusunda kesin bir yargıya varmak mümkün değildir.

Sonuç olarak, çalışmaya katılan çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bulgular incelendiğinde, her iki gruptaki katılımcıların cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim

süresi, doğum sırası, ebeveyn eğitim düzeyi, ailedeki toplam çocuk sayısı, yaşanan hanedeki toplam kişi sayısı ve Türkiye’de ikamet süreleri gibi pek çok özellik bakımından benzer oldukları görülmüştür. Ayrıca, her iki gruptaki katılımcıların Türkçe ve Arapça dil yeterlikleri ile genel bilişsel yetenek düzeylerinin de benzer olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, çalışmada oluşturulan grupların birbirine denk ve güvenilirlik analizi için karşılaştırılabilir oldukları görülmüştür. Yapılan güvenilirlik analizi, katılımcıların Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin Arapça çevirilerinin iki yarısından aldıkları genel toplam puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Elde edilen bu bulgular, Arapça çevirilerin yarıya bölme güvenilirliği bakımından çoğunlukla benzer sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bu nedenle, Çalışma 2 kapsamında Arapça çevirilerin uygulanmasının geçerli olabileceği sonucuna varılmıştır.

2.6. KISITLILIKLAR VE GELECEĞE YÖNELİK ÖNERİLER

Mevcut çalışma, kullanılan yöntemler gereği birtakım kısıtlılıklar içermektedir. Bu kısıtlılıklardan biri, katılımcıların dil yeterliklerine ilişkin ölçümlerin standardize testler yerine, öğretmen değerlendirmeleri ve sınav notları üzerinden yapılmış olmasıdır. Özellikle, Arapça dil yeterliğinin standardize bir testle ölçülmemiş olması, ölçeklerin Arapça çevirileri üzerinden elde edilen test sonuçlarını etkilemiş olabilir. Bu nedenle, gelecek araştırmalarda kısa da olsa standardize edilmiş bir test kullanmak, daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.

Katılımcıların sosyoekonomik düzeylerinin yalnızca ebeveyn eğitim seviyesi üzerinden ölçülmüş olması, araştırmanın kısıtlılıklarından bir diğeridir. Ayrıca, araştırmanın mülteci ailelerin çocukları üzerinde yürütülmüş olması da önemli sınırlılıklardan biridir. Dezavantajlı bir katılımcı grubu üzerinde gerçekleştirilmiş olması nedeniyle, araştırma sonuçlarının belirli sosyoekonomik ve kültürel faktörlerden etkilenme potansiyeli bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların, klasik tip ortaokullardan farklı bir eğitim sistemine sahip imam hatip ortaokullarında öğrenim görmeleri ve belirli bir yaş grubuna ait olmaları da yine katılımcıların demografik özelliklerinden kaynaklı sınırlılıklardır. Gelecek araştırmalarda, güvenilirlik çalışmalarının farklı okul türlerinde eğitim gören, farklı yaş gruplarından çocuklarla

yürütülmesi ve sosyoekonomik faktörlerin daha kapsamlı ölçülmesi, Arapça çevirilerin güvenilirliğine dair daha net veriler elde edilmesini sağlayacaktır.

Mevcut çalışmanın son ve belki de en önemli kısıtlılıklarından biri, Arapça çeviriler üzerinde yapılan güvenirlik analizlerinin kapsamlı olmamasıdır. Bir ölçeğin güvenilir ölçümler sağladığından emin olmak için birden fazla güvenirlik analizinin bir arada kullanılması gerekmektedir (Beaton, Bombardier, Guillemin ve Ferraz, 2000). Ayrıca, Gaf Tanıma Testi'nin genel toplamından alınan puanlar arasında fark olmamasına rağmen, kontrol öykülerinde grup farkının ortaya çıkması, nedeni kesin olarak bilinemeyen bir sınırlılıktır. Bu çalışmanın temel amacı, Arapça çevirilerin psikometrik özelliklerinin net bir şekilde ortaya konması değildir. Çalışma kapsamında yapılan analizler, yalnızca ana çalışmada kullanılacak çevirilerin güvenirlikleri hakkında genel bilgi sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, kapsamlı analizler içeren uyarlama çalışmaları, çevirilerin psikometrik özelliklerine ilişkin daha net veriler sağlayacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÇALIŞMA 2

3.1. AMAÇ

Çalışma 2'nin amacı, iki dilli ve tek dilli çocukların sosyo-bilişsel işlevlerini zihin kuramı bağlamında karşılaştırmaktır. Ayrıca, zihin kuramı ölçekleri iki dilli çocuklara hem ana dillerinde (Arapça) hem de ikinci dillerinde (Türkçe) uygulanarak, testin uygulandığı dilin çocuğun zihin kuramı performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Ana dilde yapılacak uygulamalar için, Çalışma 1 kapsamında yarıya bölme güvenilirlikleri değerlendirilen Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin Arapça çevirileri kullanılmıştır.

3.2. HİPOTEZLER

İki dillilik alanında yapılan pek çok araştırma, iki dilli bireylerin zihin kuramı becerilerinin tek dillilerden daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur (Goetz, 2003; Bialystok ve Senman, 2004; Kovács, 2009; Buac ve Kaushanskaya, 2020; Fan vd., 2015; Rubio-Fernández ve Glucksberg, 2012; Navarro ve Conway, 2021; Javor, 2016). Buna karşın, dil yeterliğinin iki dilli bireylerin zihin kuramı görevlerindeki performansını etkileyebileceği gösterilmiştir (Chan, 2004; Nguyen ve Astington, 2014; Diaz ve Farrar, 2018; Schroeder, 2018; Gordon, 2016). Bu nedenle, iki dilli bireylerin zihin kuramı becerilerinin incelendiği çalışmalarda, ölçeğin uygulandığı dilin araştırma sonuçlarını etkilemesi olasıdır. İki dilli birey, ana dili gibi görece yetkin olduğu bir dilde, daha az yetkin olduğu ikinci dile kıyasla zihin kuramı ölçeklerinde daha başarılı olabilir. Bu doğrultuda, Çalışma 2'nin hipotezleri şu şekildedir:

- İki dilli katılımcıların Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinden aldıkları puanlar, testin uygulandığı dilden bağımsız olarak (Türkçe veya Arapça), tek dilli katılımcıların test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olacaktır. Testler iki dilli katılımcılara ana dillerinde (Arapça) uygulandığında, bu fark daha belirgin olacaktır.

- Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testleri, ana dili Arapça ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli katılımcılara ikinci dilde veya ana dilde uygulandığında, gruplar arası fark ana dil lehine istatistiksel olarak anlamlı olacaktır.

3.3. YÖNTEM

3.3.1 Katılımcılar

Çalışma 2’de yer alan katılımcılar tek dilli ve iki dilli katılımcılardan oluşmaktadır. İki dilli katılımcılar imam hatip ortaokullarında, tek dilli katılımcılar ise klasik ortaokullarda öğrenim gören çocuklar arasından seçilmiştir. Bunun nedeni, imam hatip ortaokullarının müfredatında Arapça derslerine yer verilmesidir. Bu sayede, iki dilli çocukların Arapça dil yeterlikleri, Arapça dersi sınav notları ve branş öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda değerlendirilebilecektir.

3.3.1.1. İki Dilli Katılımcılar

İki dilli katılımcıların araştırmaya dahil edilme ve dışlanma kriterleri aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

Dahil Edilme Kriterleri:

1. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi imam hatip ortaokullarının 6. veya 7. sınıflarda öğrenim görmek,
2. 11-12 yaş aralığında olmak,
3. Ana dil olarak Arapça ve ikinci dil olarak Türkçe edinmiş olmak,
4. Ana dil olan Arapçayı doğumdan itibaren ev ortamında, ikinci dil olan Türkçeyi ise, eğitim hayatına başladıktan sonra edinmiş olmak,
5. Anne-babadan en az birinin ana dilinin Arapça olması ve çocuğun bu ebeveynle Arapça iletişim kurması,
6. Ev ortamında Arapça, eğitim hayatında ise Türkçe olmak üzere günlük yaşamda bu iki dili birden aktif bir şekilde kullanmak,
7. Suriye kökenli göçmen ailelerin çocukları olmak,

8. En az 5 yıl boyunca Türkiye’de ikamet ediyor olmak şeklinde belirlenmiştir.

Dışlanma Kriterleri:

1. Görme veya işitme gibi herhangi bir fiziksel engelin varlığı,
2. Herhangi bir psikiyatrik veya nörolojik teşhisin varlığı,
3. Türkçe ve Arapça dışında üçüncü bir dilde yetkin olmak şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın dahil edilme ve dışlanma kriterlerine uygun olacak şekilde Çalışma 2’ye, İstanbul ilinin Sultangazi ilçesinde yer alan Melahat Öztoprak, Şehit Furkan Doğan ve Yunus Emre imam hatip ortaokulları ile Fatih ilçesinde yer alan Yavuz Selim İmam Hatip Ortaokulu’nda öğrenim gören toplam 100 iki dilli çocuk katılmıştır.

Çalışma 2 kapsamında, testin uygulandığı dilin zihin kuramı performansı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla zihin kuramı ölçekleri, 100 iki dilli çocuktan 50’sine ana dilleri olan Arapça, diğer 50’sine ise ikinci dilleri olan Türkçe uygulanmıştır.

3.3.1.2. Tek Dilli Katılımcılar

Tek dilli katılımcıların araştırmaya dahil edilme ve dışlanma kriterleri aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

Dahil Edilme Kriterleri:

1. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı klasik tipte eğitim veren resmi ortaokulların 6. veya 7. sınıflarda öğrenim görmek,
2. 11-12 yaş aralığında olmak,
3. Doğumdan itibaren ana dil olarak Türkçe edinmiş olmak,
4. Ana dilin yanı sıra ikinci bir dil edinmemiş olmak,
5. Hem anne hem de babanın ana dilinin Türkçe olması ve günlük yaşamda Türkçe iletişim kurmak,

6. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan Türk kökenli ailelerin çocukları olmak şeklinde belirlenmiştir.

Dışlanma Kriterleri:

1. Görme veya işitme gibi herhangi bir fiziksel engelin varlığı,
2. Herhangi bir psikiyatrik veya nörolojik teşhisin varlığı,
3. Türkçe dışında ikinci bir dil edinmiş olmak şeklinde belirlenmiştir.

Dahil edilme ve dışlanma kriterlerine uygun olacak şekilde Çalışma 2'ye, İstanbul ilinin Eyüpsultan ilçesinde yer alan Cumhuriyet Ortaokulu'nda öğrenim gören toplam 50 tek dilli çocuk katılmıştır.

3.3.2. Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. İki Dilli Katılımcılara Uygulanan Veri Toplama Araçları

Çalışma 2 kapsamında, iki dilli katılımcılara Demografik Bilgi Formu, Türkçe ve Arapça Dil Becerisi Değerlendirme Anketi, Raven Standart Progresif Matrisler Testi ile Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin çocuk formları uygulanmıştır.

Testin uygulandığı dilin zihin kuramı becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla, 100 kişiden oluşan iki dilli katılımcı grubunun yarısına Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin Arapça çevirileri; diğer yarısına ise Türkçe uyarlamaları uygulanmıştır.

3.3.2.2. Tek Dilli Katılımcılara Uygulanan Veri Toplama Araçları

Çalışma 2 kapsamında, tek dilli katılımcılara Demografik Bilgi Formu, Raven Standart Progresif Matrisler Testi ile Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin çocuk formlarının Türkçe uyarlamaları uygulanmıştır.

Çalışma 2 kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının ayrıntılı açıklamaları “Çalışma 1” bölümünün “Veri Toplama Araçları” başlığı altında sunulmuştur.

3.3.3. İşlem

Çalışma 2 için veri toplama aşaması iki ayrı okul türünde gerçekleştirilmiştir. İki dilli katılımcılar için veri toplama süreci imam hatip ortaokullarında, tek dilli katılımcılar için ise klasik ortaokullarda yürütülmüştür. İki dilli katılımcı grubuna ulaşmanın daha zor olması nedeniyle, öncelikle bu grubun veri toplama süreci tamamlanmış, ardından ulaşılan iki dilli grubun yaş, cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu gibi demografik özellikleriyle uyumlu olacak şekilde tek dilli katılımcılardan veri toplanmıştır. Yeterli katılımcı sayısına tek bir okuldan ulaşamadığı için, tek dilli katılımcıların aksine, iki dilli katılımcılar için veri toplama süreci birden fazla okulda yürütülmüştür.

3.3.3.1. Onam Süreci

İki dilli ve tek dilli katılımcı gruplarını oluşturmak amacıyla, bu iki grup için ayrı olarak belirlenen kriterlere uygun çocuklar belirlenmiş ve okul aracılığıyla ebeveynlerine onam formları ulaştırılmıştır. Yalnızca, ebeveyni tarafından araştırmaya katılmasına yazılı veya sözlü olarak rıza gösterilen çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.

3.3.3.2. Demografik Bilgilerin Edinilmesi

Araştırmaya katılması planlanan çocuklara ve ailelerine ilişkin bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu aracılığıyla edinilmiştir. Formun yanıtlanmasında doğrudan çocuktan bilgi alınmış; gerektiğinde ise okul yönetimi ve öğretmenlerden destek sağlanmıştır. Form aracılığıyla edinilen veriler doğrultusunda, araştırma kriterlerini karşılamadığı belirlenen çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir.

Formda yer alan ve çocuğun ailesinin gelir düzeyini belirlemeye yönelik olan soru, dil bariyerleri nedeniyle iki dilli katılımcıların ebeveynleriyle iletişim kurulamaması ve okul tarafından sağlanan bilgilerin yetersizliği gibi nedenlerden dolayı işlevsiz kalmıştır. Dolayısıyla, tek dilli çocuklar için de aile gelir düzeyi değerlendirilmemiştir. Ayrıca, Türkiye'deki ikamet süresini ölçmek için kullanılan "Kaç yıldır Türkiye'de yaşıyorsunuz?" sorusu yalnızca iki dilli katılımcılara sorulmuştur.

3.3.3.3. Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılması planlanan iki dilli çocukların Türkçe ve Arapça dillerindeki yeterlik düzeyleri, Çalışma 1 ile benzer şekilde değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, Türkçe ve Arapça Dil Becerisi Değerlendirme Anketi kullanılmış ve anket branş öğretmenleri tarafından yanıtlanmıştır. Anket aracılığıyla yapılan değerlendirmelerde, her iki dildeki okuma, yazma, dinleme-anlama ve konuşma becerilerinden en az ikisinde 5 ve üzeri puan alan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca, Türkçe ve Arapça branş derslerine ait sınav not ortalamalarının 50 puan ve üzerinde olması, ek bir değerlendirme ölçütü olarak kullanılmıştır.

Tek dilli katılımcıların Türkçe dil becerileri ayrıca ölçülmemiştir. Ancak, araştırmaya Türkçe sınav not ortalaması 50 puan ve üzerinde olan tek dilli katılımcılar dahil edilmiştir.

3.3.3.4. Genel Bilişsel Yetenek Düzeyinin Değerlendirilmesi

Katılımcıların genel bilişsel yetenek düzeyleri, Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi ile değerlendirilmiştir. Yapılan ölçümler sonucunda, genel puan ortalamasının 2 standart sapma altında ve üstünde puan alan çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir. Böylece, iki dilli ve tek dilli grupların genel bilişsel yetenek düzeyleri açısından dengeli olması sağlanmıştır.

3.3.3.5. Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma Testlerinin Uygulanması

Testin uygulandığı dilin zihin kuramı performansı üzerindeki etkisini görebilmek için iki dilli katılımcı grubunun yarısına Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin Arapça çevirisi, diğer yarısına ise Türkçe uyarlaması uygulanmıştır. Testlerin Arapça uygulandığı iki dilli grup, ana dilde ölçek uygulanan grubu; testlerin Türkçe uygulandığı grup ise, ikinci dilde ölçek uygulanan grubu oluşturmuştur. Tek dilli katılımcılara ise, ölçekler Türkçe uygulanmıştır.

Ölçeklerin uygulanma süreci şu şekildedir:

Gözlerden Zihin Okuma Testi

1. Ölçek, katılımcılara, her sayfada ölçeğin tek bir maddesi olacak şekilde A4 kağıdına renkli baskı yapılarak sunulmuştur.

2. Türkçe formda, katılımcılar üç hedef ve bir çeldirici kelime arasından seçtikleri kelimeyi, kayıt formuna doğrudan yazarak kaydetmiştir.

3. Arapça formda, testteki her bir madde için hedef ve çeldirici kelimeler 1’den 4’e kadar numaralandırılarak çocuğun seçtiği yanıtı kayıt formuna numara şeklinde kaydetmesi sağlanmıştır (2, 4, 1 gibi). Bu sayede, araştırmacının Arapça dilini bilmemesinin puanlamada bir zorluk oluşturmaması sağlanmıştır.

4. Test maddelerinden önce, ölçeğin alıştırma maddesi araştırmacının yönergeleri eşliğinde uygulanmış ve katılımcıların test sürecini doğru anladıklarından emin olunmuştur.

Gaf Tanıma Testi

1. Ölçekte yer alan gaf öyküleri, ilk öykü T1 ve son öykü T10 olacak şekilde sırayla numaralandırılmıştır (T1, T2, T3,...,T10). Benzer şekilde, kontrol öyküleri de ilk öykü K1 ve son öykü K10 olacak şekilde sırayla numaralandırılmıştır (K1, K2, K3,...,K10).

2. Testi geliştirenler tarafından önerildiği gibi (Baron-Cohen vd., 1999) kontrol öyküleri, gaf öyküleri arasına rastgele yerleştirilmiştir. Öykülerin sunuluş sırası hem Arapça hem de Türkçe form için şu şekildedir: T3, K7, K1, T6, K9, T8, K2, K5, T1, K3, T9, T2, K4, T10, K6, T7, T4, K8, T5, K10.

3. Öyküler, her sayfada iki tane olacak şekilde A4 kağıdına renkli baskı yapılarak sunulmuştur. Her bir öyküden sonra sorulan toplam dört soru, aralarında yeterli boşluk olacak şekilde düzenlenmiş ve katılımcıların yanıtlarını bu boşluklara yazmaları sağlanmıştır. Hem Arapça hem de Türkçe formda, puanlama kolaylığı açısından yanıtlar Türkçe yazılmıştır. Öykülerden sonra sorulan dört sorudan ikisine (1. ve 4. soru) evet/hayır şeklinde yanıt verilmektedir. 3. soru, öyküye göre değişen ancak, tek kelimelik bir yanıt gerektirmektedir. 2. soru ise, birkaç kelimeden oluşan kısa bir yanıt içermektedir (Bkz. Ek-9 ve Ek-10).

Ölçekler tek dilli katılımcılara ortalama 10 kişilik gruplar halinde uygulanırken, iki dilli katılımcılarda gruplar ortalama 6 kişiden oluşmuştur. Ölçekler katılımcılara, okulun uygun gördüğü sessiz bir bölümde (kütüphane, sınıf, bilgisayar

odası, laboratuvar vb.) ders saatinde ve tek oturumda uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanma süresi, iki dilli katılımcılarda her bir grup için yaklaşık 80-90 dakika iken, tek dilli katılımcılarda bu süre yaklaşık 60-70 dakikadır. Ölçeklerin sunuluş sırası uygulamalar arasında dengelenmiştir.

3.3.4. Verilerin Analizi

Çalışma 2’de, iki dilli ve tek dilli katılımcılardan oluşan iki ana grup yer almaktadır. Buna ek olarak, iki dilli katılımcı grubu, ana dilde ölçek uygulananlar ve ikinci dilde ölçek uygulananlar olmak üzere kendi içinde iki alt gruba ayrılmıştır. Bu bağlamda, Çalışma 2, üç farklı veri grubunu içermektedir. Veriler SPSS 29.0.2.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunlukları Kolmogorov-Smirnov normallik testi, varyansların homojenliği ise Levene Testi ile değerlendirilmiştir. Gruplar arasındaki farkları incelemek için, parametrik olmayan testlerden Ki-kare, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri; parametrik testlerden ise tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Post-hoc testi olarak, LSD testi kullanılmıştır. Bunlara ek olarak, ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans gibi tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur.

3.4. BULGULAR

Çalışma 2 kapsamında, katılımcılar iki dilli ve tek dilli olmak üzere iki ana gruba ayrılmıştır. İki dilli katılımcılar ise, ana dilde ölçek uygulanan (A.D.) ve ikinci dilde ölçek uygulanan (İ.D.) katılımcılar olmak üzere kendi içinde iki alt gruba daha ayrılmıştır. Dolayısıyla, bulgular bölümü bu üç grubun verilerinin incelenmesine dayanmaktadır.

Bu bölümde, katılımcılara ve ailelerine ilişkin demografik veriler, katılımcıların dil yeterliği ve bilişsel yetenek düzeyleri ile zihin kuramı becerilerine ilişkin bulgular ele alınmıştır.

3.4.1. Katılımcıya İlişkin Demografik Veriler

Bu başlık altında, araştırmaya katılan çocukların gruplara göre cinsiyet dağılımları, yaş özellikleri, okul öncesi eğitim süreleri ve doğum sıralarına ilişkin bilgiler özetlenmiştir.

3.4.1.1. Cinsiyet Dağılımı

Çalışma 2 kapsamında, ana dilde ölçek uygulanan (A.D.) iki dilli katılımcı grubu, ikinci dilinde ölçek uygulanan (İ.D.) iki dilli katılımcı grubu ve tek dilli katılımcı grubu olmak üzere toplam üç grup yer almaktadır. Her bir grupta 50’şer çocuk olmak üzere araştırmaya toplam 150 çocuk katılmıştır.

Katılımcıların gruplara göre cinsiyet dağılımları Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Grupların Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdelere

	İki Dilli (A.D.)	İki Dilli (İ. D.)	Tek Dilli	Toplam
Cinsiyet	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)
Kız	48 (N=24)	52 (N=26)	50 (N=25)	50 (N=75)
Erkek	52 (N=26)	48 (N=24)	50 (N=25)	50 (N=75)
Toplam	100 (N=50)	100 (N=50)	100 (N=50)	100 (N=150)

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, Çalışma 2’ye 75 kız ve 75 erkek olmak üzere toplam 150 çocuk katılmıştır. Üç grupta da kızlar ve erkeklerin dağılımı eşit veya eşite yakındır. Ki-kare testi sonuçlarına göre, grupların cinsiyet dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($\chi^2(2) = 0,16, p = 0,92$).

3.4.1.2. Yaş Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitim Süreleri

Katılımcıların gruplara göre, yaş ve yıl cinsinden okul öncesi eğitim sürelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Grupların Yaş ve Okul Öncesi Eğitim Sürelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ort. Yaş (SS)	Ort. O.Ö.Eğt. (SS)
İki Dilli (A.D.)	11,93 (0,61)	0,76 (0,59)
İki Dilli (İ.D.)	12,12 (0,53)	0,50 (0,51)
Tek Dilli	11,84 (0,49)	0,82 (0,56)

Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, grupların yaş verileri normal dağılmamaktadır. Bu nedenle, gruplar arasındaki yaş sıralama ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Sonuçlar, gruplar

arasında yaş sıralama ortalamaları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($H(2) = 6,832$, $p = 0,03$). Farkın nereden kaynaklandığını görmek için gruplar, Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Buna göre, iki dilli gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($U=1028,5$, $Z = -1,529$, $p = 0,13$). Benzer şekilde, tek dilli grup ile ana dilde ölçek uygulanan iki dilli grup arasında da fark yoktur ($U=1151,5$, $Z = -0,68$, $p = 0,5$). Buna karşın, ikinci dilde ölçek uygulanan iki dilli grubun yaş ortalamasının, tek dilli gruptan anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur ($U=853$, $Z = -2,741$, $p = 0,01$).

Sonuç olarak, her iki gruptaki iki dilli katılımcıların yaş ortalamaları birbirine yakinken, tek dilli katılımcıların yaş ortalaması, ikinci dilde ölçek uygulanan iki dilli gruptan anlamlı derecede daha düşüktür.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda, okul öncesi eğitim süresi verilerinin normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle, gruplar arasında okul öncesi eğitim süresi bakımından fark olup olmadığı Kruskal-Wallis testiyle incelenmiştir. Analiz sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($H(2) = 8,584$, $p = 0,01$). Farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için ikili gruplar Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre, iki dilli katılımcı grupları arasında, ana dilde ölçek uygulanan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($U=975$, $Z = -2,168$, $p = 0,03$). Ayrıca, tek dilli grup ile ana dilde ölçek uygulanan grup arasında anlamlı fark görülmezken ($U=1181$, $Z = -0,559$, $p = 0,58$), tek dilli grubun okul öncesi eğitim süresinin, ikinci dilde ölçek uygulanan gruptan anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur ($U=900$, $Z = -2,786$, $p = 0,005$). Ayrıca yapılan ek analizler; ana dilde ölçek uygulanan grubun %32'sinin ($N=16$), ikinci dilde ölçek uygulanan grubun %52'sinin ($N=26$), tek dilli grubun %26'sının ($N=13$) herhangi bir okul öncesi eğitim almadığını göstermiştir.

Sonuç olarak, tek dilliler ile ana dilde ölçek uygulanan iki dilliler benzer okul öncesi eğitim sürelerine sahiptir. Buna karşın, ikinci dilde ölçek uygulanan iki dilliler, diğer iki gruba kıyasla daha kısa süreyle okul öncesi eğitim almıştır.

3.4.1.3. Doğum Sıraları

Katılımcıların gruplara göre doğum sıralarına ilişkin frekans, yüzde, medyan ve IQR değerleri Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3: Doğum Sırasına İlişkin Frekans, Yüzde, Medyan ve IQR Değerleri			
	İki Dilli (A.D.)	İki Dilli (İ.D.)	Tek Dilli
Doğum Sırası	% (N)	% (N)	% (N)
1	46 (N=23)	28 (N=14)	22 (N=11)
2	28 (N=14)	30 (N=15)	52 (N=26)
3	18 (N=9)	16 (N=8)	24 (N=12)
4	4 (N=2)	10 (N=5)	0 (N=0)
5	0 (N=0)	6 (N=3)	2 (N=1)
6	4 (N=2)	6 (N=3)	0 (N=0)
8	0 (N=0)	4 (N=2)	0 (N=0)
Medyan	2	2	2
IQR	3-1=2	4-1=3	3-2=1

Kruskal-Wallis testi sonuçları, katılımcıların doğum sırası açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($H(2) = 6,008$, $p = 0,05$). Farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yürütülen Mann-Whitney U testleri, iki dilli gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur ($U=931$, $Z= -2,293$, $p= 0,02$). Buna göre, ikinci dilde ölçek uygulanan grubun doğum sırası, ana dilde ölçek uygulanan gruptan anlamlı derecede daha yüksektir. Tek dilli grup ile iki dilli gruplar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($U=1075,5$, $Z= -1,263$, $p= 0,21$; $U=1047,5$, $Z= -1,482$, $p= 0,14$).

Sonuç olarak, ikinci dilde ölçek uygulanan iki dilli katılımcılar, bulundukları aileye ana dilde ölçek uygulananlardan daha geç doğmuştur. Buna karşın, tek dilli katılımcılar ile iki dilli katılımcılar benzer doğum sıralarına sahiptir.

3.4.2. Aileye İlişkin Demografik Veriler

Bu başlık altında, araştırmaya katılan çocukların ebeveyn eğitim düzeyleri, ailedeki toplam çocuk sayısı, yaşanılan hanedeki toplam kişi sayısı ve Türkiye’de yıl cinsinden ikamet süreleri gibi bilgiler incelenecektir.

3.4.2.1. Ebeveyn Eğitim Düzeyleri

Ebeveyn eğitim düzeyi, en yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynin mezun olduğu kademeye göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Buna göre, ebeveynlerinden en az biri üniversite veya üzeri eğitim kademesinden mezun olanlar “yüksek ebeveyn eğitim düzeyi” kategorisinde değerlendirilmiştir. En yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveyni, lise mezunu olanlar “orta ebeveyn eğitim düzeyi” kategorisine dahil edilmiştir. Eğitim düzeyi en yüksek olan ebeveyni, ortaokul veya daha düşük bir eğitime sahip olanlar ise “düşük ebeveyn eğitim düzeyi” kategorisinde ele alınmıştır. Grupların ebeveyn eğitim seviyelerine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4: Grupların Ebeveyn Eğitim Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		İki Dilli (A.D.)	İki Dilli (İ.D.)	Tek Dilli
		% (N)	% (N)	% (N)
Ebeveyn Eğitim Düzeyi	Düşük	52 (N=26)	62 (N=31)	48 (N=24)
	Orta	34 (N=17)	24 (N=12)	42 (N=21)
	Yüksek	14 (N=7)	14 (N=7)	10 (N=5)

Tablo 3.4’te görüldüğü üzere, üç grupta da ebeveyn eğitim seviyesi düşük olan katılımcılar en yüksek oranı oluşturmaktadır. Buna karşın, yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin oranı tüm gruplarda en düşük düzeydedir. Grupların ebeveyn eğitim düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yürütülen Kruskal-Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($H(2) = 1,155, p = 0,56$).

Sonuç olarak, her üç gruptaki katılımcılar benzer eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarıdır ve ebeveynlerinin eğitim seviyesi çoğunlukla düşüktür.

3.4.2.2. Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı, Hanedeki Toplam Kişi Sayısı ve İkamet Süreleri

Katılımcıların ailelerindeki toplam çocuk sayısı, yaşadıkları hanedeki toplam kişi sayısı ve Türkiye’deki yıl cinsinden ikamet sürelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5: Ailedeki Toplam Çocuk Sayısı, Hanedeki Toplam Kişi Sayısı ve İkamet Sürelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	İki Dilli (A.D.)	İki Dilli (İ.D.)	Tek Dilli
	Ortalama (SS)	Ortalama (SS)	Ortalama (SS)
Toplam Çocuk Sayısı	3,4 (1,18)	4,48 (1,64)	2,58 (0,86)
Hane Kişi Sayısı	5,46 (1,23)	6,68 (1,81)	4,72 (0,93)
İkamet Süresi (Yıl)	9,64 (1,96)	9,86 (1,74)	-

Tablo 3.5’te görüldüğü üzere, her iki gruptaki iki dilli katılımcılar yaklaşık 9-10 yıldır Türkiye’de yaşamaktadır. İki dilli katılımcıların ikamet süreleri bakımından gruplar arasında fark olup olmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($U = 1170,5$, $Z = -0,555$, $p = 0,58$). Dolayısıyla, iki dilli katılımcılar yaklaşık olarak benzer süredir Türkiye’deki ikamet etmektedir.

Grupların, ailedeki toplam çocuk sayısı ve aynı evde yaşadıkları toplam kişi sayısı açısından farklılaşıp farklılaşmadıkları Kruskal-Wallis testiyle incelenmiştir. Buna göre, her iki değişken açısından gruplar istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmaktadır (çocuk sayısı için, $H(2) = 46,33$, $p < 0,001$; hane kişi sayısı için, $H(2) = 42,635$, $p < 0,001$).

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu daha net görebilmek için Mann-Whitney U testi yürütülmüştür. Toplam çocuk sayısı ve hanedeki toplam kişi sayısı

bakımından iki dilli gruplar arasında ikinci dilde ölçüm yapılan grup lehine yüksek düzeyde anlamlı fark bulunmuştur (çocuk sayısı için, $U = 716$, $Z = -3,795$, $p < 0,001$; hane kişi sayısı için, $U = 695$, $Z = -3,929$, $p < 0,001$). Her iki değişken bakımından, tek dilli grup ile ikinci dilde ölçek uygulanan iki dilli grup arasında, ikinci dilde ölçek uygulanan grup lehine yüksek düzeyde anlamlı fark vardır (çocuk sayısı için, $U = 346,5$, $Z = -6,402$, $p < 0,001$; hane kişi sayısı için, $U = 372$, $Z = -6,202$, $p < 0,001$). Benzer örüntü, tek dilli grup ile ana dilde ölçek uygulanan iki dilli grup arasında da görülmektedir (çocuk sayısı için, $U = 732,5$, $Z = -3,788$, $p < 0,001$; hane kişi sayısı için, $U = 817$, $Z = -3,155$, $p = 0,002$).

Dolayısıyla, ikinci dilde ölçek uygulanan iki dilli katılımcılar, diğer gruplar içerisinde en fazla çocuğa sahip olunan, en kalabalık ailelerden gelmektedir. Dolayısıyla, bu katılımcılar, diğerlerinden daha fazla kardeşe sahiptir. Tek dilli katılımcılar ise, iki dilli katılımcılara göre daha az kişinin bir arada yaşadığı, daha az çocuk sahibi olunan ailelerden gelmektedir. Dolayısıyla, en az kardeşe sahiptirler.

Özetle bu veriler, iki dilli ve tek dilli katılımcı gruplarının cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi ve doğum sırası gibi değişkenler bakımından benzeştiğini; buna karşın yaş, okul öncesi eğitim süresi, kardeş ve hane halkı sayısı gibi değişkenler bakımından farklılaştığını göstermektedir. İki dilli katılımcı grupları ise cinsiyet, yaş, ebeveyn eğitim düzeyi ve ikamet süreleri bakımından benzer özelliklere sahip olup; okul öncesi eğitim süresi, doğum sırası, kardeş ve hane halkı sayısı bakımından ayrılmaktadır. Tek dilli ve iki dilli grupların demografik özelliklerine ilişkin karşılaştırmalar Tablo 3.6'da özetlenmiştir.

Tablo 3.6: Grupların Demografik Özelliklerinin Karşılaştırılması

Özellikler	Tek Dilli vs. İki Dilli (A.D.)	Tek Dilli vs. İki Dilli (İ.D.)	İki Dilli (A.D.) vs. İki Dilli (İ.D.)
Cinsiyet	Fark yok	Fark yok	Fark yok
Yaş Ortalaması	Fark yok	Tek dillilerde daha düşük	Fark yok
Okul Öncesi Eğitim Süresi	Fark yok	Tek dillilerde daha fazla	Ana dilde daha fazla
Doğum Sırası	Fark yok	Fark yok	İkinci dilde daha yüksek
Ebv. Eğt. Düzeyi	Fark yok	Fark yok	Fark yok
Kardeş Sayısı	Tek dillilerde daha az	Tek dillilerde daha az	İkinci dilde daha fazla
Hane Halkı Sayısı	Tek dillilerde daha az	Tek dillilerde daha az	İkinci dilde daha fazla
İkamet Süresi	-	-	Fark yok

3.4.3. Dil Yeterliği ve Bilişsel Yetenek Düzeyine İlişkin Bulgular

İki dilli katılımcıların Türkçe ve Arapça Dil Becerisi Değerlendirme Anketi'nden (TADBDA) aldıkları okuma, yazma, dinleme-anlama ve konuşma becerilerine ilişkin puan ortalamaları; Türkçe ve Arapça derslerine ait sınav not ortalamaları; Raven Standart Progresif Matrisler Testi'nden (RSPM) aldıkları puan ortalamaları ile bunlara ilişkin standart sapma değerleri Tablo 3.7'de sunulmuştur. Aynı tabloda, tek dilli katılımcıların Türkçe dersi sınavlarından ve RSPM'den aldıkları puanlara ilişkin veriler de sunulmuştur.

Tablo 3.7: Grupların TADBDA ve RSPM Puan ile Sınav Notlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	İki Dilli (A.D.)	İki Dilli (İ.D.)	Tek Dilli
	Ortalama (SS)	Ortalama (SS)	Ortalama (SS)
TR-Okuma	8,48 (1,23)	7,88 (1,33)	-
TR-Yazma	7,92 (1,68)	7,26 (1,55)	-
TR-Dinleme	8,66 (0,96)	8,78 (0,76)	-
TR-Konuşma	8,44 (1,16)	8,28 (0,97)	-
TR-Sınav	71,3 (11,87)	66,94 (11,20)	77,4 (12,41)
AR-Okuma	8,44 (0,93)	7,24 (1,20)	-
AR-Yazma	6,3 (1,47)	5,96 (1,59)	-
AR-Dinleme	9,92 (0,27)	9,86 (0,35)	-
AR-Konuşma	9,74 (0,72)	9,6 (0,67)	-
AR-Sınav	95,52 (7,74)	95 (6,62)	-
RSPM	4,04 (0,95)	4,12 (1,08)	4,3 (1,04)

Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, iki dilli katılımcıların Türkçe ve Arapça okuma, yazma, dinleme-anlama ve konuşma puanları ile Arapça sınav not ortalamalarının normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle, ilgili değişkenler bakımından iki dilli katılımcı grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 3.8’de özetlenmiştir.

Tablo 3.8: Grupların TADBDA ve Arapça Notlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	U	Z	p
TR-Okuma	927	-2,284	0,02*
TR-Yazma	962,5	-2,011	0,04*
TR-Dinleme	1202,5	-0,354	0,72
TR-Konuşma	1134	-0,832	0,40
AR-Okuma	546,5	-4,999	< 0,001**
AR-Yazma	1064	-1,309	0,19
AR-Dinleme	1175	-0,954	0,34
AR-Konuşma	1080	-1,595	0,11
AR-Sınav	1185	-0,466	0,64

* .05 düzeyinde anlamlılık

** .001 düzeyinde anlamlılık

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere, iki dilli katılımcılar arasında yalnızca TADBDA’dan alınan Türkçe okuma-yazma ile Arapça okuma puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark, ana dilde ölçek uygulanan grup lehine olup, özellikle Arapça okuma becerilerinde daha belirgin bir şekilde gözlemlenmiştir.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda, iki dilli gruplar ile tek dilli grubun Türkçe dersi sınav not ortalamalarının normal dağıldıkları görülmüştür. Bu nedenle, grupların Türkçe sınav not ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı fark bulunmuştur ($F(2, 147) = 9,855, p < 0,001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-hoc LSD testi uygulanmıştır. Sonuçlar, Türkçe sınav not ortalamaları bakımından tek dilli grup ile iki dilli gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermiştir (ikinci dil grubu

için, $p < 0,001$; ana dil grubu için, $p = 0,01$). Buna göre, tek dilli grubun Türkçe dersi sınav not ortalaması, diğer iki gruptan anlamlı derecede daha yüksektir. Buna karşın, iki dilli grupların Türkçe sınav not ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,07$).

RSPM puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($H(2) = 1,649$, $p = 0,438$). Dolayısıyla, grupların bilişsel yetenek düzeyleri bakımından birbirine benzer oldukları söylenebilir.

Özetle bu veriler, iki dilli ve tek dilli grupların bilişsel yetenek düzeyi bakımından benzer olduklarını ancak Türkçe sınav not ortalamaları bakımından farklılaştıklarını göstermektedir. Tek dilli çocukların Türkçe dersi sınav not ortalamaları, iki dilli çocuklardan anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Buna karşın, iki dilli gruplar arasında Türkçe sınav not ortalamaları bakımından herhangi bir fark yoktur. Ancak, iki dilli gruplar, Türkçe okuma-yazma ile Arapça okuma becerileri bakımından farklılaşmaktadır. Ana dilde ölçek uygulanan iki dilli çocuklar, özellikle Arapça okuma becerileri olmak üzere, bu becerilerde ikinci dilde ölçek uygulananlara kıyasla daha yüksek puanlar almıştır.

3.4.4. Grupların Zihin Kuramı Becerilerine İlişkin Bulgular

3.4.4.1. Grupların Gözlerden Zihin Okuma Testi (GZOT) Performansları

Katılımcıların Gözlerden Zihin Okuma Testi'nden (GZOT) aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ile ölçekten alınan en düşük ve en yüksek puanlar Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9: Grupların GZOT Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Gruplar	Ortalama Toplam Puan	Standart Sapma Değeri	En Düşük Toplam Puan	En Yüksek Toplam Puan
İki Dilli (A.D)	13,94	2,90	8	19
İki Dilli (İ.D)	16,82	3,28	9	23
Tek Dilli	19,1	2,26	14	26

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere, GZOT testinden alınan puanlar açısından, en yüksek ortalama tek dilli gruba, en düşük ortalama ise ana dilde ölçek uygulanan iki dilli gruba aittir. Ölçekten alınan en düşük ve en yüksek toplam puanlara bakıldığında, tüm gruplar içerisinde en düşük puanın 8 ve en yüksek puanın 26 puan olduğu görülmektedir.

GZOT puanlarının normallik dağılımını incelemek için uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi, verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Ancak, varyans homojenliğini incelemek için yapılan Levene testi, varyansların homojen olmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle, üç grup arasında GZOT puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, gruplar arasında yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı derecede fark olduğunu göstermiştir ($H(2) = 56,703$, $p < 0,001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için ikili gruplar arasında Mann-Whitney U testleri uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.10’da gösterilmiştir.

Tablo 3.10: Grupların GZOT Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Karşılaştırmalar	Sıralama Ortalamaları	U Değeri	Z Değeri	p Değeri
İki Dilli (A.D.) vs. İki Dilli (İ.D.)	38,48 (N=50) 62,52 (N=50)	649	-4,163	< 0,001*
İki Dilli (A.D.) vs. Tek Dilli	29,07 (N=50) 71,93 (N=50)	178,5	-7,414	< 0,001*
İki Dilli (İ.D.) vs. Tek Dilli	40,28 (N=50) 60,72 (N=50)	739	-3,544	< 0,001*

* 0,001 düzeyinde anlamlılık

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere, iki dilli grupların kendi arasında ve tek dilli grup ile iki dilli gruplar arasında, Mann-Whitney U testi ile yapılan karşılaştırmaların tümü istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı farklar göstermiştir ($p < 0,001$). Sıralama ortalamalarına bakıldığında, iki dilli gruplar arasında, ikinci dilde ölçek

uygulanan grup lehine yüksek düzeyde anlamlı fark vardır. Ayrıca, tek dilli grup ve iki dilli gruplar arasında, tek dilli grup lehine yüksek düzeyde anlamlı fark vardır.

Sonuç olarak, “İki dilli katılımcıların Gözlerden Zihin Okuma Testi’nden aldıkları puanlar, testin uygulandığı dilden bağımsız olarak tek dilli katılımcıların test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olacaktır” şeklindeki hipotez desteklenmemiştir. Hipotezin öngördüğünün aksine, Gözlerden Zihin Okuma Testi’nde, tek dilli çocuklar her iki gruptaki iki dilli çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek puanlar almıştır. Ayrıca, “Gözlerden Zihin Okuma Testi, ana dili Arapça ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli katılımcılara ikinci dilde veya ana dilde uygulandığında, gruplar arası fark ana dil lehine istatistiksel olarak anlamlı olacaktır” şeklindeki hipotez de desteklenmemiştir. Hipotezin öngördüğünden farklı olarak, ölçeğin ikinci dilde uygulandığı iki dilli çocuklar, ana dilde uygulananlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek puanlar almıştır.

3.4.4.2. Grupların Gaf Tanıma Testi (GTT) Performansları

Gaf Tanıma Testi’nin (GTT) kontrol öyküleri ve gaf öyküleri ile ölçekten alınan toplam puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ile testten alınan en düşük ve en yüksek puanlar Tablo 3.11’de özetlenmiştir.

Tablo 3.11: Grupların GTT Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

GTT Puan Kategorileri	Gruplar	Ortalama Puan (SS)	E.D – E.Y Puanlar
Kontrol Öyküleri	İki Dilli (A.D.)	4,66 (1,53)	1-8
	İki Dilli (İ.D.)	4,54 (2,02)	1-9
	Tek Dilli	5,76 (1,77)	2 -10
Gaf Öyküleri	İki Dilli (A.D.)	1,66 (1,52)	0 -5
	İki Dilli (İ.D.)	2,44 (2,10)	0 -9
	Tek Dilli	4,8 (2,27)	0 - 8
Genel Toplam (Gaf +Kontrol)	İki Dilli (A.D.)	6,32 (2,25)	3 -12
	İki Dilli (İ.D.)	6,98 (3,23)	2 -17
	Tek Dilli	10,56 (3,31)	2 -15

Tablo 3.11’de görüldüğü üzere, GTT testinin kontrol öyküleri, gaf öyküleri ve her iki öykü türünün toplam puanından elde edilen genel toplam puanı bakımından, tek dilli grubun puan ortalaması, iki dilli gruplardan daha yüksektir. Bu durum, gaf öykülerinde daha belirgindir.

Gaf Tanıma Testi’nin **kontrol öyküleri** puanlarının (GTT-K) normallik dağılımını değerlendirmek için uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi, verilerin normal dağılmadığını göstermiştir. Bu nedenle, gruplar arasında GTT-K puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede fark olduğunu göstermiştir ($H(2) = 12,520$, $p = 0,002$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için uygulanan Mann-Whitney U testlerinin sonuçları, Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

Tablo 3.12: Grupların GTT-K Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Karşılaştırmalar	Sıralama Ortalamaları	U Değeri	Z Değeri	p Değeri
İki Dilli (A.D.) vs. İki Dilli (İ.D.)	51,11 (N=50) 49,89 (N=50)	1219,5	-0,213	0,831
İki Dilli (A.D.) vs. Tek Dilli	41,55 (N=50) 59,45 (N=50)	802,5	-3,132	0,002*
İki Dilli (İ.D.) vs. Tek Dilli	41,94 (N=50) 59,06 (N=50)	822	-2,988	0,003*

*0,01 düzeyinde anlamlılık

Tablo 3.12’de görüldüğü üzere, kontrol öykülerinden elde edilen puanlar açısından, tek dilli grup ile iki dilli gruplar arasında, tek dilli grup lehine orta düzeyde anlamlı fark vardır ($p = 0,002$, $p = 0,003$). Buna karşın, iki dilli gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p = 0,831$).

Gaf Tanıma Testi’nin **gaf öyküleri** puanlarının (GTT-G) normallik dağılımını değerlendirmek için uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi, verilerin normal

dağılmadığını göstermiştir. Bu nedenle, gruplar arasında GTT-G puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, gruplar arasında yüksek düzeyde ve anlamlı derecede fark olduğunu göstermiştir ($H(2) = 44,421$, $p < 0,001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için uygulanan Mann-Whitney U testlerinin sonuçları, Tablo 3.13'te gösterilmiştir.

Tablo 3.13: Grupların GTT-G Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Karşılaştırmalar	Sıralama Ortalamaları	U Değeri	Z Değeri	p Değeri
İki Dilli (A.D.) vs. İki Dilli (İ.D.)	45,09 (N=50) 55,91 (N=50)	979,5	-1,905	0,057
İki Dilli (A.D.) vs. Tek Dilli	32,62 (N=50) 68,38 (N=50)	356	-6,214	< 0,001*
İki Dilli (İ.D.) vs. Tek Dilli	36,36 (N=50) 64,64 (N=50)	543	-4,908	< 0,001*

*0,001 düzeyinde anlamlılık

Tablo 3.13'te görüldüğü üzere, gaf öykülerinden elde edilen puanlar açısından, tek dilli grup ile iki dilli gruplar arasında, tek dilli grup lehine istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı fark vardır ($p < 0,001$). Buna karşın, iki dilli gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmasa da, bu durumun sınırda olduğu görülmektedir ($p = 0,057$).

Gaf Tanıma Testi'nin kontrol ve gaf öyküleri puanlarının toplamından oluşan **genel toplam puanlarının** (GTT-GT) normallik dağılımını değerlendirmek için uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi, verilerin normal dağılmadığını göstermiştir. Bu nedenle, gruplar arasında GTT-GT puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, gruplar arasında yüksek düzeyde ve anlamlı derecede fark olduğunu göstermiştir ($H(2) = 40,930$ $p < 0,001$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için uygulanan Mann-Whitney U testlerinin sonuçları, Tablo 3.14'te gösterilmiştir.

Tablo 3.14: Grupların GTT-GT Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Karşılaştırmalar	Sıralama Ortalamaları	U Değeri	Z Değeri	p Değeri
İki Dilli (A.D.) vs. İki Dilli (İ.D.)	48,26 (N=50) 52,74 (N=50)	1138	-0,778	0,437
İki Dilli (A.D.) vs. Tek Dilli	33,19 (N=50) 67,81 (N=50)	384,5	-5,988	< 0,001*
İki Dilli (İ.D.) vs. Tek Dilli	36,13 (N=50) 64,87 (N=50)	531,5	-4,971	< 0,001*

* 0,001 düzeyinde anlamlılık

Tablo 3.14'te görüldüğü üzere, genel toplam puanlar açısından, tek dilli grup ile iki dilli gruplar arasında, tek dilli grup lehine istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı fark vardır ($p < 0,001$). Buna karşın, iki dilli gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p = 0,437$).

Sonuç olarak, “İki dilli katılımcıların Gaf Tanıma Testi’nden aldıkları puanlar, testin uygulandığı dilden bağımsız olarak tek dilli katılımcıların test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olacaktır” şeklindeki hipotez desteklenmemiştir. Hipotezin öngördüğünün aksine, tek dilli çocuklar Gaf Tanıma Testi’nin kontrol ve gaf öyküleri alt boyutları ile testin tamamında, iki dilli çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek puanlar almıştır. Ayrıca, “Gaf Tanıma Testi, ana dili Arapça ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli katılımcılara ikinci dilde veya ana dilde uygulandığında, gruplar arası fark ana dil lehine istatistiksel olarak anlamlı olacaktır” şeklindeki hipotez de desteklenmemiştir. Hipotezin öngördüğünden farklı olarak, ölçek ana dilde veya ikinci dilde uygulandığında, iki dilli çocukların kontrol ve gaf öyküleri alt boyutları ile testin tamamından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3.4.5. Ek Bir Analiz: Bireysel ve Grup Uygulamalarının Karşılaştırılması

Çalışma 1 kapsamında, Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testleri, iki dilli katılımcılara bireysel olarak uygulanırken, Çalışma 2’de, grup halinde uygulanmıştır. Bu nedenle, her iki çalışmadan elde edilen veriler birleştirilerek ölçeklerin uygulanma biçiminin zihin kuramı performansı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Elde edilen bulgular, iki dilli katılımcıların, grup halinde yapılan uygulamalara kıyasla bireysel olarak uygulanan zihin kuramı ölçeklerinden çoğunlukla daha yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir (A formu için: GZOT $U= 698,5$, $Z= -3,612$ $p< 0,001$; GTT $U= 850$, $Z= -2,526$ $p= 0,012$; B formu için: GZOT $U= 753,5$, $Z= -1,861$ $p=0,06$; GTT $U= 671$, $Z= -2,568$ $p= 0,01$). Buna karşın, bireysel uygulama yapılan Çalışma 1’de yer alan katılımcıların genel bilişsel yetenek düzeylerinin, Çalışma 2’de yer alan katılımcılardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür (A formu için $U= 643,5$, $Z= -4,098$; B formu için $U= 455,5$, $Z= -4,461$; $p< 0,001$).

3.5. ÇALIŞMA 2 BULGULARININ TARTIŞILMASI

Çalışma 2, iki dilli ve tek dilli çocukların sosyo-bilişsel işlevlerini, zihin kuramı bağlamında karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda, ana dili Arapça ve ikinci dili Türkçe olan 100 çocuk ile ana dili Türkçe olan 50 çocuk olmak üzere toplam 150 çocuktan veri toplanmıştır.

Çalışma 2 kapsamında iki ayrı hipotez test edilmiştir. Çalışmanın ilk hipotezi, iki dilli çocukların Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinden aldıkları puanların, tek dilli çocuklardan daha yüksek olacağı yönündeydi. Test edilen ikinci hipotez ise, iki dilli katılımcılara testler ana dillerinde (Arapça) uygulandığında, ikinci dillerinde (Türkçe) uygulandığı duruma göre daha yüksek puanlar alacakları yönündeydi. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda her iki hipotezin de desteklenmediği görülmüştür.

Çalışma 2, hem Gözlerden Zihin Okuma hem de Gaf Tanıma testlerinde, tek dilli çocukların iki dilli çocuklardan daha yüksek performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla mevcut çalışmada, tek dilli çocukların zihin kuramı becerilerinin iki dilli çocuklardan daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, iki dillilerin zihin kuramı görevlerinde tek dillerden daha başarılı olduklarını

gösteren geçmiş çalışmalarla çelişmektedir (Goetz, 2003; Kovács, 2009; Diaz ve Farrar, 2017; Han ve Lee, 2013; Javor, 2016; Bialystok ve Senman, 2004; Farhadian vd., 2010; Nguyen ve Astington, 2014; Buac ve Kaushanskaya, 2020; Fan vd.,2015; Navarro ve Conway, 2021).

Mevcut çalışmada, literatürde öne sürülenin aksine bir sonuç elde edilmesi, araştırmada yer alan iki dilli ve tek dilli katılımcıların bireysel farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Ancak, sonuçlar karmaşıktır. Örneğin, ikinci dilde ölçek uygulanan iki dilli çocukların okul öncesi eğitim süresi tek dilli çocuklardan anlamlı derecede daha düşüktür. Hatta ikinci dilde ölçek uygulanan iki dilli grubun yarısından fazlası (%52) herhangi bir okul öncesi eğitim almamışken, tek dillilerde bu oran yalnızca %26'dır. Yapılan bazı araştırmalarda okul öncesi deneyimin, çocuğun zihin kuramı performansını yordadığı gösterilmiştir (Altun, 2019). Dolayısıyla, ikinci dilde ölçek uygulanan iki dilli grubun okul öncesi eğitim alma oranının düşük olmasının zihin kuramı becerilerini olumsuz yönde etkilemiş olabileceği söylenebilirdi. Ancak, ana dilde ölçek uygulanan iki dilli grubun verileri bu yorumu yapmayı zorlaştırmaktadır. Ana dilde ölçek uygulanan iki dilli çocuklar ile tek dilli çocuklar arasında okul öncesi eğitim süresi bakımından anlamlı bir fark olmamasına rağmen, tek dilli çocuklar bu iki dilli gruptan zihin kuramı ölçeklerinde daha başarılı olmuştur. Üstelik, görece düşük eğitim sürelerine rağmen, ikinci dilde ölçek uygulanan grup, ana dilde ölçek uygulanan gruptan anlamlı derecede daha yüksek puanlar almıştır. Dolayısıyla, zihin kuramı ölçeklerinde ortaya çıkan farkın, okul öncesi eğitim süresinden kaynaklandığını söylemek bu araştırma kapsamında pek mümkün değildir.

Bu araştırma bağlamında, zihin kuramı becerilerinde gözlemlenen tek dilli avantajın, kardeş sayısı, hane halkı sayısı ve yaş ortalaması gibi değişkenler açısından tek dillilerin iki dillilere göre daha dezavantajlı olmalarına rağmen ortaya çıktığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar, yaşça büyük çocukların zihin kuramı becerilerinde daha başarılı olduklarını göstermektedir (Goetz, 2003; Chan, 2004; Nguyen ve Astington, 2014). Ancak mevcut çalışmada, tek dilliler anlamlı derecede daha düşük bir yaş ortalamasına sahip oldukları halde, ikinci dilde ölçek uygulanan iki dilli çocuklardan daha yüksek performans göstermiştir. Buna karşın, tek dilli çocuklar ($X=11,84$) ile ikinci dilde ölçek uygulanan iki dilli çocuklar ($X=12,12$) arasında

yalnızca 3-4 ay kadar bir yaş farkı bulunmaktadır. Örneklemin küçük yaş grubu yerine büyük yaş grubundaki çocukları ($X \approx 12$) kapsadığı düşünüldüğünde, bu sürenin zihin kuramı becerileri üzerinde anlamlı bir etki yaratması beklenmemektedir. Dolayısıyla, yaş farkı anlamlı olmasına rağmen, kısa bir süreyi kapsadığı için tek dilliler açısından bir dezavantaj oluşturmaması mümkündür.

Zihin kuramı becerilerinin gelişimini etkileme potansiyeline sahip değişkenlerden bir diğeri, kardeş sayısı ve hane halkı büyüklüğüdür. Çalışma 2'den elde edilen bulgular doğrultusunda, ikinci dilde ölçek uygulanan iki dilli çocuklar diğer gruplar içerisinde en fazla çocuğa sahip olunan ve en kalabalık ailelerden gelen çocuklardır. Tek dilli çocuklar ise, iki dillilere göre daha az kişinin bir arada yaşadığı ve daha az çocuk sahibi olunan ailelerden gelmektedir. Dolayısıyla tek dilliler en az kardeş sayısına sahipken, ikinci dilde ölçek uygulanan iki dilli çocuklar en fazla kardeşe sahip olan çocuklardır. Yapılan çalışmalar, sahip olunan kardeş sayısı ile çocuğun zihin kuramı gelişimi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Perner, Ruffman ve Leekam, 1994; Jenkins ve Astington, 1996; Peterson, 2000; Foote ve Holmes-Lonergan, 2003). Mevcut çalışmada, tek dilli çocukların kardeş sayısı bakımından dezavantajlı olmalarına rağmen, zihin kuramı becerilerinin iki dilli çocuklardan daha gelişmiş olması, yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermemektedir. Öte yandan, kardeş sayısı yüksek olan ikinci dilde ölçek alan iki dilli çocukların, Gözlerden Zihin Okuma Testi ile ölçülen zihin kuramı testlerinde, ana dilde ölçek alanlardan daha yüksek puanlar alması, ilgili araştırmalara destek sağlamaktadır.

Bazı araştırmalarda, kardeş sayısı ile zihin kuramı görevlerindeki performans arasındaki pozitif yönlü ilişkinin, düşük dil yeterliğine sahip çocuklarda daha güçlü bir şekilde ortaya çıktığı gösterilmiştir (Jenkins ve Astington, 1996). İki dilli grupların Türkçe okuma, yazma ve Arapça okuma puanlarına bakıldığında, ikinci dilde ölçek uygulanan grubun puanlarının, ana dilde ölçek uygulanan gruptan daha düşük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, kardeşleri ile olan etkileşimlerinin dil yeterliği düşük olan ikinci dilde ölçek uygulanan gruba fazladan bir avantaj sağlamış olması da mümkündür (Peterson, 2000; Foote ve Holmes-Lonergan, 2003). Buna karşın, bazı araştırmalar kardeş sayısının zihin kuramı becerilerini destekleme durumunun,

yalnızca büyük kardeşler için geçerli olduğunu göstermiştir (Ruffman vd., 1998). Çalışma 2’den elde edilen bulgular, ikinci dilde ölçek uygulanan çocukların doğum sırasının, ana dilde ölçek uygulananlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu da, ikinci dilde ölçek uygulananların daha az büyük kardeşe sahip olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşın, ikinci dilde ölçek uygulananların zihin kuramı becerilerinin -en azından Gözlerden Zihin Okuma Testi için- ana dilde uygulama yapılanlardan daha gelişmiş olması, yapılan araştırmalarla çelişmektedir.

Benzer bir çelişki, hane halkı büyüklüğü için de görülmektedir. Bazı araştırmalarda daha kalabalık ailelerden gelen çocukların, küçük ailelerden gelen çocuklara göre yanlış inanç testlerinde daha başarılı oldukları gösterilmiştir (Perner vd.,1994). Ancak, mevcut çalışmada en kalabalık ailelere sahip iki dilli çocuklar, daha küçük ailelerden gelen tek dilli çocuklardan zihin kuramı testlerinde daha düşük puanlar almıştır. Buna karşın, araştırmalarla tutarlılık gösterecek şekilde, iki dilli çocuklar içerisinde hane büyüklüğü, ikinci dilde ölçek uygulanan çocuklar lehine olumlu etki göstermiştir.

Çalışma 2’den elde edilen sonuçlar, katılımcıların ebeveyn eğitim düzeyi bakımından benzer olduğunu ve genellikle ebeveynlerinin eğitim seviyelerinin düşük olduğunu göstermiştir. Çalışmada, iki dilli çocukların ebeveynleriyle Türkçe iletişim kurulamaması ve okulların sağladığı bilgilerin yetersizliği nedeniyle, Demografik Bilgi Formu’da yer almasına rağmen, ailelerin gelir düzeyi ölçülememiştir. Bu nedenle, kapsamlı bir değerlendirme sağlamamakla birlikte, sosyoekonomik düzeyin bir ölçütü olarak yalnızca ebeveyn eğitim seviyesi dikkate alınmıştır. Öte yandan araştırmalar, eğitim düzeyi ile gelir seviyesi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Sarı, 2002; Akça ve Ela, 2012; Çiftçi ve Kangallı, 2015). Bu nedenle katılımcıların, genel olarak düşük gelir düzeyine sahip ailelerden geldikleri düşünülebilir. Ancak, çalışmada yer alan iki dilli bireylerin Suriye kökenli mülteci ailelerin çocuklarından oluştuğu düşünüldüğünde, sosyoekonomik açıdan tek dillilerden daha dezavantajlı olmaları olasıdır (Örmeci Güney ve Cengiz, 2023; Passanisi vd., 2015). Görece düşük sosyoekonomik seviyeye sahip ailelerden gelmek, iki dilli çocukların zihin kuramı ölçeklerinde tek dilli çocuklardan daha başarısız

olmalarına neden olmuş olabilir (Cole ve Mitchell, 1998; Holmes, Black ve Miller, 1996; Cutting ve Dunn, 1999).

Mevcut çalışmada, her iki grupta yer alan iki dilli katılımcıların Türkiye’de yaklaşık 9-10 yıldır ikamet ettikleri saptanmıştır. Bu süre, araştırmaya dahil edilme kriteri olarak belirlenen en az 5 yıldır Türkiye’de ikamet etme koşulundan 4-5 yıl kadar daha yüksektir. Araştırmada yer alan iki dilli çocukların ortalama yaşlarının yaklaşık 12 olduğu düşünüldüğünde (ana dil için, $X=11,93$, $SS=0,61$; ikinci dil için, $X=12,12$, $SS=0,53$), bu çocukların ortalama 2-3 yaşlarındayken Türkiye’ye geldikleri söylenebilir. Dolayısıyla, Çalışma 2’ye katılan iki dilli çocukların Türkçeyi sonradan öğrendikleri ve dolayısıyla ardışık iki dilli çocuklar oldukları sonucu çıkarılabilir (Flynn vd., 2005; Kohnert, 2010; Thordardottir, 2019).

Araştırmada yer alan iki ve tek dilli katılımcıların genel bilişsel yetenek düzeyleri benzer olmakla birlikte, dil yeterliklerinin farklılaştığı görülmektedir. Örneğin, ana dilde ölçek uygulanan iki dilli çocukların Türkçe okuma-yazma ve Arapça okuma becerileri, ikinci dilde ölçek uygulananlardan daha gelişmiştir. Ayrıca, tek dilli çocukların Türkçe dersi sınav not ortalamaları da iki dilli çocuklardan daha yüksektir. Dil yeterliğinin iki dilli çocukların zihin kuramı performansı üzerinde olumlu etkisinin olduğuna dair literatür bulguları mevcuttur (Bialystok ve Senman, 2004; Chan, 2004; Nguyen ve Astington, 2014; Diaz ve Farrar, 2018; Schroeder, 2018). Üstelik bu etki, her iki dil için de geçerlidir (Gordon, 2016). Mevcut çalışma kapsamında kullanılan zihin kuramı ölçekleri, okuma ve yazma becerilerini gerektirmektedir. Bu nedenle, bu becerilerde daha yetkin olan çocukların ölçeklerde daha iyi performans göstermeleri beklenirdi. Ancak, görece düşük dil yeterliklerine rağmen ikinci dilde ölçek uygulanan çocukların ana dilde uygulama yapılanlardan daha yüksek puanlar almaları, bu durumun aksine bir sonuç ortaya koymaktadır. Bu durum, dil yeterliğinin ölçülme biçiminden kaynaklanıyor olabilir.

Mevcut çalışmada, iki dilli çocukların dil yeterlikleri, öğretmenler tarafından yanıtlanan Türkçe ve Arapça dil becerisi değerlendirme anketleri ile çocukların bu derslere ilişkin sınav not ortalamaları üzerinden değerlendirilmiştir. Zihin kuramı alanında yapılan çalışmalarda, dil becerilerinin genellikle standardize testlerle

ölçüldüğü görülmektedir (Goetz, 2003; Bialystok ve Senman, 2004; Diaz ve Farrar, 2017; Han ve Lee, 2013; Fan vd., 2015). Dolayısıyla, bu çalışma kapsamında standardize bir test kullanılmamış olması, iki dilli çocukların dil becerilerinin doğru bir şekilde ölçülememesine yol açmış olabilir. Bu da, literatürde sıkça vurgulanan zihin kuramı testlerindeki iki dillilik avantajının, bu çalışma kapsamında gözlemlenememesine neden olmuş olabilir. Diğer yandan, Gaf Tanıma Testi'nin kontrol ve gaf öykülerinden elde edilen ortalama puanlar yakından incelendiğinde (Bkz. Tablo 3.11), grupların kontrol öykülerinden aldıkları ortalama puanlar arasındaki fark daha dengeliyken (tek dilli grup $X=5,76$ $SS=1,77$; iki dilli grup (i.d.) $X=4,54$ $SS=2,02$; iki dilli grup (a.d.) $X=4,66$ $SS=1,53$), gaf öykülerinden alınan puanlar arasında daha belirgin bir ayrışma olduğu görülmektedir (tek dilli grup $X=4,8$ $SS=2,27$; iki dilli grup (i.d.) $X=2,44$ $SS=2,10$; iki dilli grup (a.d.) $X=1,66$ $SS=1,52$). Benzer dilsel talepler içeren iki öykü türünden elde edilen puan ortalamalarında görülen bu farklılaşma, katılımcıların dil becerilerinin ötesinde, iki dilli grupta gaf tanıma becerisiyle ilgili olası bir zayıflığa işaret ediyor olabilir.

Çalışma 2'de tek dilli çocukların Türkçe okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ayrıca ölçülmemiştir. Bunun yerine, Türkçe dersinden aldıkları sınav not ortalamaları dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular, tek dilli çocukların Türkçe dersi sınav not ortalamalarının iki dilli çocuklardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, tek dilli bireylerin alıcı dil becerilerinin ve kelime dağarcıklarının iki dillilerden daha gelişmiş olduğuna dair araştırma bulguları düşünüldüğünde (Bialystok vd., 2010; Bialystok ve Luk, 2012; Dick vd., 2019) şaşırtıcı değildir.

Tek dilli çocukların zihin kuramı ölçeklerinde iki dilli çocuklardan daha başarılı olmalarının bir diğer nedeni, öğrenim görülen okul türü olabilir. Çalışma 2 kapsamında, tek dilli çocuklar klasik tip ortaokullarda öğrenim gören çocuklardan, iki dilli çocuklar ise imam hatip ortaokullarında öğrenim gören çocuklar arasından seçilmiştir. Farklı eğitim sistemlerine sahip okullarda öğrenim görmek çocukların gelişimi, ilgileri ve bakış açıları üzerinde etkili olduğuna dair birtakım araştırma bulguları mevcuttur (Öngören ve Nurdoğan, 2023; Aymergen ve Bulut, 2021; Deniz ve Cıtdır, 2020; Türkmen ve Varol, 2017; Sönmez ve Yerlikaya, 2017; Göksu, 2018).

Dolayısıyla, klasik tipte eğitim veren okullar yerine, farklı müfredat ve değerlere sahip okullarda öğrenim görmek (Aktaş, 2017), iki dilli çocukların performansının daha düşük kalmasına neden olmuş olabilir.

Çalışma 2’de, ana dillerinde ölçek uygulanan iki dilli çocukların, ikinci dilde uygulama yapılanlara göre, zihin kuramı ölçeklerinden elde ettikleri puanların daha yüksek olacağı beklenmekteydi. Ancak sonuçlar, Gözlerden Zihin Okuma Testi özelinde bunun tam tersini göstermiştir. Bu durumun olası bir nedeni, mevcut çalışma kapsamında doğrudan ölçülmeyen ancak değerlendirilen etkenlerden biri olan vatandaşlık durumu etkisi olabilir. Her iki grupta yer alan iki dilli katılımcılar Türkiye’de benzer ikamet sürelerine sahip olmakla birlikte, ikinci dilde ölçek uygulanan gruptaki katılımcıların (%16, N=8) Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olma oranının, ana dilde ölçek uygulanan gruptan (%8, N=4) anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir ülkenin vatandaşı olmak ile o ülkede göçmen, hatta mülteci statüsünde bulunmak, gelişim üzerinde farklı etkilere sahip olabilir. Nitekim, yapılan araştırmalar göçmenliğin birtakım olumsuz psikolojik, sosyokültürel ve ekonomik etkileri olabileceğini göstermiştir (Ullman ve Tatar, 2001; Urzu’a vd., 2018; Levecque, Lodewyckx ve Vranken, 2007; Von Grünigen, Perren, Nägele ve Alsaker, 2010; Passanisi vd., 2015). Bu nedenle, ikinci dilde ölçek uygulanan çocuklar arasında vatandaşlık oranının daha yüksek olması, göçmenlik kaynaklı bazı olumsuz etkileri azaltarak, onların ana dilde ölçek uygulanan gruptan daha yüksek performans göstermelerine neden olmuş olabilir.

Diğer yandan, Gözlerden Zihin Okuma Testi’nde, ikinci dilde ölçek uygulanan grubun ana dilde uygulanan gruptan daha başarılı olması, ölçek güvenilirliğine ilişkin birtakım problemlerden kaynaklanıyor olabilir. Gözlerden Zihin Okuma Testi’nin Arapça çevirisinin güvenilirliğine ilişkin analizler, Çalışma 1 kapsamında yapılmıştır. Ancak yapılan çalışma, temel bir güvenirlik analizi içermekte olup yeterince kapsamlı değildir. Dolayısıyla, ana dilde uygulama yapılan iki dilli çocukların performanslarının, kullanılan ölçeğin psikometrik özelliklerinden etkilenme olasılığı mevcuttur.

Çalışma 1 ve Çalışma 2’den elde edilen bulgular birleştirilerek yapılan ek analizle, uygulama türünün zihin kuramı performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Nitekim, uygulama türünün bireyin performansı üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Moser, Schatz, Neidzowski ve Ott, 2011; Derr-Minecci ve Shapiro, 1992). Başlangıçta, bireysel uygulamanın, grup uygulamasına kıyasla daha yüksek bir zihin kuramı performansına yol açtığı düşünülmüştür. Ancak daha sonra, katılımcıların genel bilişsel yetenek düzeyleri arasındaki fark incelendiğinde, bu durumun uygulama türünden ziyade, bilişsel farklılıklardan kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, doğrudan iki farklı uygulama yöntemini karşılaştırmaya elverişli bir tasarım mevcut değildir. Gelecek çalışmalarda, benzer bilişsel düzeydeki grupları kıyaslamak veya aynı katılımcı grubuna ölçekleri hem bireysel hem de grup halinde uygulayacak şekilde bir eşleştirme tasarımı kullanmak, zihin kuramı ölçeklerinde uygulama türünün etkisini daha net bir biçimde ortaya koyacaktır.

Sonuç olarak, Çalışma 2’den elde edilen bulgular, hipotezlerin öngördüğünden farklı bir tablo ortaya çıkarmıştır. Buna göre, tek dilli çocuklar, her iki zihin kuramı görevinde de iki dilli çocuklardan daha başarılı olmuştur. Ayrıca, Gözlerden Zihin Okuma Testi’nde ölçeğin uygulandığı dil, ikinci dil lehine etkili olmuştur. Buna karşın, Gaf Tanıma Testi’nde ölçek dili herhangi bir fark yaratmamıştır.

3.6. KISITLILIKLAR VE GELECEĞE YÖNELİK ÖNERİLER

Mevcut çalışma, özellikle yöntemsel açıdan belirli sınırlılıklar barındırmaktadır. Bunlardan ilki, zaman kısıtlılığı nedeniyle iki dilli katılımcıların dil yeterliklerinin standardize testler yerine, öğretmen değerlendirmeleri ve sınav notları üzerinden ölçülmüş olmasıdır. Tek dilli katılımcıların dil yeterliği ise, yalnızca sınav notları üzerinden değerlendirilmiştir. Bu durum, iki dilli ve tek dilli katılımcıların dil yeterliklerinde tam olarak denklik sağlanamamış olabileceği sorununu gündeme getirmektedir. Dolayısıyla, araştırmadan elde edilen bulguların bu dengesizlikten kaynaklanma olasılığı vardır.

Araştırmadaki ikinci kısıtlılık, katılımcıların sosyoekonomik düzeylerinin yalnızca ebeveyn eğitim seviyesi üzerinden değerlendirilmiş olmasıdır. Gelir düzeyi

etmeni, dil bariyerleri ve edinilen bilgilerin yetersizliği gibi sebeplerden ötürü ölçülememiştir. Ayrıca, araştırmada yer alan iki dilli çocukların mülteci ailelerin çocukları olmaları dolayısıyla, tek dillilere göre dezavantajlı bir konumda bulunmaları araştırma sonuçlarını etkileme potansiyeline sahiptir. Araştırmanın barındırdığı bir diğer yöntemsel sınırlılık ise, iki dilli ve tek dilli çocukların farklı okul geçmişlerine sahip olmalarıdır. Grupların farklı eğitim sistemlerine sahip okullarda öğrenim görmeleri, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini etkilemektedir.

Son olarak bu çalışmada, ana dilde uygulama yapılan iki dilli katılımcıların zihin kuramı becerileri, Çalışma 1 kapsamında güvenilirlikleri incelenen Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin Arapça çevirileri kullanılarak ölçülmüştür. Ancak ilgili çalışma, temel bir güvenilirlik analizi içermekte olup yeterince kapsamlı bir değerlendirme sağlamamaktadır. Bu nedenle, ana dilde uygulama yapılan iki dilli çocukların ölçek puanlarının, Arapça çevirilerle ilgili psikometrik problemlerden etkilenme olasılığı vardır.

Sonuç olarak, gelecek araştırmalarda dil yeterliğini ölçmek için kısa da olsa standardize edilmiş bir test kullanmak ve katılımcıların sosyoekonomik düzeylerini, gelir düzeyi ve diğer parametreleri içerecek şekilde daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmek faydalı olacaktır. Ayrıca, benzer eğitim geçmişine ve sosyal statüye sahip dil gruplarını karşılaştırmak, iki dilliliğin zihin kuramı üzerindeki etkisinin daha net görülmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte, uygulama dilinin zihin kuramı performansı üzerindeki etkisini daha iyi anlamak için güvenilirliğinden emin olunan ölçek uyarlamalarının kullanılması gerekmektedir.

GENEL TARTIŞMA ve SONUÇ

Mevcut çalışma, Çalışma 1 ve Çalışma 2 olmak üzere iki farklı çalışmadan oluşmaktadır. Çalışma 1, Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin çocuk formlarının Arapça çevirileri üzerinde, testi yarıya bölme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bir güvenilirlik analizi çalışmasını içermektedir. Çalışma 2 ise, iki dilli ve tek dilli çocukların zihin kuramı becerilerinin karşılaştırılmasını hedeflemiştir. Çalışma 2’de ayrıca, zihin kuramı testleri, iki dilli çocuklara ana dillerinde (Arapça) ve ikinci dillerinde (Türkçe) uygulanarak testin uyguladığı dilin zihin kuramı performansı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Çalışma 2’de, Çalışma 1 kapsamında güvenilirlik analizi gerçekleştirilen Arapça çeviriler kullanılmıştır.

Çalışma 1’den elde edilen bulgular, Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin Arapça çevirilerinin yarıya bölme güvenilirliği bakımından çoğunlukla benzer sonuçlar verdiğini göstermiştir. Gaf Tanıma Testi’nin kontrol öyküleri alt boyutundan elde edilen sonuçlar farklılık göstermesine rağmen, testin genelinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu nedenle, Çalışma 2 kapsamında Arapça çevirilerin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Çalışma 2’de öngörülen hipotezlerden biri, zihin kuramı ölçeklerinin iki dilli çocuklara ana dilleri olan Arapça olarak uygulandığında, Türkçe olan ikinci dillerinde uygulandığı duruma göre daha yüksek puanlar alınacağıydı. Bu hipotez, araştırmada yer alan iki dilli çocukların, doğumdan itibaren Arapçayı ana dil olarak öğrenmeleri ve Türkçeyi ancak okul çağına geldiklerinde ikinci bir dil olarak edinmelerine dayanıyordu. Bu nedenle, iki dilli çocukların ana dilleri olan Arapçada daha yetkin olacakları düşünülmüştür. Dil yeterliğinin zihin kuramı performansı üzerindeki olumlu etkisi düşünüldüğünde (Bialystok ve Senman, 2004; Chan, 2004; Nguyen ve Astington, 2014; Diaz ve Farrar, 2018), çocukların ana dillerinde uygulanan ölçeklerde daha yüksek performans göstermeleri beklenmiştir. Ancak elde edilen sonuçlar, öngörülenden farklı bir tablo ortaya çıkarmıştır. Testin uygulandığı dil, yalnızca Gözlerden Zihin Okuma Testi için ve ikinci dilde (Türkçe) uygulama lehine fark yaratmıştır.

Beklenenin aksine, uygulama dilinin ikinci dil (Türkçe) lehine fark yaratmasının temel nedenlerinden biri, ölçeklerin Arapça çevirilerinin, Türkçe uyarlamaları kadar iyi psikometrik özelliklere sahip olmamaları olabilir. Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin çocuk formlarının Arapça çevirileri, Samar Dakkak Badawi danışmanlığında, Dr. Mohanad A. Sabry (t.y.) tarafından yapılmıştır (Autism Research Centre, 2024a-b). Ancak literatürde bu çevirilere ilişkin herhangi bir geçerlik-güvenirlik çalışmasına rastlanmamıştır. Araştırmacılar, orijinal ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğundan emin olunsu bile, farklı kültürlere özgü bazı nüanslar nedeniyle bir kültürde işlevini yerine getiren maddelerin, başka kültürlerde aynı etkiyi yaratmayabileceğinin altını çizmiştir. Bu nedenle ölçeklerin psikometrik yapılarının korunması için, yalnızca maddelerin çevrilmesi değil, bu maddelerin kültürel adaptasyonlarının da yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Beaton, Bombardier, Guillemin ve Ferraz, 2000). Çalışma 2’de kullanılan Arapça formların, bir uyarlama çalışmasından ziyade, çeviri çalışmasıyla sınırlı kaldıkları söylenebilir. Çalışma 1 kapsamında ise, Arapça çevirilerin yalnızca yarıya bölme güvenirliği incelenmiş, kapsamlı bir uyarlama çalışması yapılmamıştır. Öte yandan, ölçeklerin Türkçe formları, standartlara uygun bir uyarlama sürecinden geçirilmiştir (Şahin vd., 2020; Girli, 2014). Dolayısıyla, Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin Türkçe uyarlamalarının Arapça çevirilere göre daha iyi psikometrik özelliklere sahip olmaları, iki dilli çocukların bu ölçeklerde daha başarılı olmalarına neden olmuş olabilir.

Testin uygulandığı dilin ikinci dil lehine fark yaratmasının ikinci bir nedeni ise, dil yeterliklerine ilişkin yapılan ölçümlerin yetersizliği olabilir. Çalışma 2 kapsamında, iki dilli katılımcıların Türkçe ve Arapça dillerindeki yeterlik düzeyleri, zaman kısıtlılığı nedeniyle standardize bir testle ölçülememiştir. Bunun yerine, iki dilli çocukların dil yeterliklerini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan Türkçe ve Arapça Dil Becerisi Değerlendirme Anketi ile bu derslere ait sınav not ortalamaları kullanılmıştır. Bu anketler, çocuğun öğrenim gördüğü okuldaki branş öğretmenleri tarafından yanıtlanmıştır ve dolayısıyla, farklı öğretmenlerin değerlendirmelerine dayandığı için standart bir puanlama yöntemi uygulanamamıştır. Benzer şekilde, elde edilen sınav not ortalaması verileri, kullanılan puanlama yöntemlerinin ve sınav sorularının çocuğun öğrenim gördüğü okula göre farklılaşması nedeniyle yine standart

bir ölçüm yöntemi değildir. Araştırmacılar, dil yeterliği söz konusu olduğunda, standart ölçümlere dayanmayan kişisel değerlendirmelerin yanıltıcı olabileceğine dikkat çekmiştir (Bialystok vd., 2009; Bialystok, Luk, Peets ve Yang, 2010). Dolayısıyla, dil yeterliğinin standardize testlerle değerlendirilmemiş olması, bu araştırmada öngörülen hipotezin aksi yönünde bir sonuç elde edilmesine yol açmış olabilir.

Diğer yandan, iki dillilik alanında yapılan araştırmalar, iki dilli bireylerin ana dillerine kıyasla daha az yetkin oldukları bir dilde sözel olmayan ipuçlarına karşı daha duyarlı olduklarına işaret etmektedir (Verhagen, Grassmann ve Küntay, 2017; Contemori ve Tortajada, 2019). Çalışmamızda, ikinci dillerinde ölçek uygulanan iki dilli çocukların, Gözlerden Zihin Okuma Testi'nde, ana dillerinde uygulananlara kıyasla daha yüksek performans göstermesi, ilgili araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Gözlerden Zihin Okuma Testi yapısı gereği, Gaf Tanıma Testi'ne kıyasla, sözel olmayan ipuçlarının çok daha yoğun bir şekilde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, testin uygulandığı dilin, yalnızca Gözlerden Zihin Okuma Testi'nde ve önceki çalışmalarla tutarlı şekilde ana dile kıyasla daha az yetkin olunması beklenen ikinci dil lehine fark yaratması bu çerçevede yorumlanabilir.

Farklı bir bakış açısından ele alındığında, iki dilli katılımcıların Gözlerden Zihin Okuma Testi'nde, ana dilleri Arapça yerine ikinci dilleri Türkçede daha başarılı oldukları bulgusu, sosyal psikoloji literatürü çerçevesinde anlamlı bir bulgudur. Tajfel ve Turner (1986) tarafından ortaya konulan Sosyal Kimlik Teorisi'ne göre, bireyin ait olduğu grubun toplumda “değerli” görülmesi, sosyal kimlik algısını ve benlik saygısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle birey, ait olduğu grubun düşük statüye sahip olması nedeniyle mevcut sosyal kimliğinden memnun olmadığında, grubundan uzaklaşmaya ve daha yüksek statüde algıladığı başka bir gruba dahil olmaya çalışabilir (Brown, 2000). Araştırmacılar, göçmen grupların kendi etnik kimliklerini korurken aynı zamanda göç ettikleri toplumda kendilerini o toplumun bir parçası olarak hissetmelerinin, sağlıklı kimlik gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır (Berry, 2005; Berry, Phinney, Sam ve Vedder, 2006). Öte yandan, Sosyal Kimlik Teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde, göçmenlere yönelik olumsuz tutumların, bazı göçmenleri kendi etnik kimliklerini reddetmeye veya küçümsemeye

yönlendirmesi olasıdır (Phinney, Horenczyk, Liebkind ve Vedder, 2001). Dil, bireylerin sosyal kimliklerine dair en önemli göstergelerden biridir ve bir toplumda konuşulan azınlık dili, o ülkenin remi dili olan egemen dile göre değersizleştirilme potansiyeline sahiptir (Blackledge ve Pavlenko, 2001). Dolayısıyla, çalışmaya katılan iki dilli bireylerin, göçmenliğe kıyasla daha yüksek statülü algılanan ev sahibi toplumun dilinde, ana dillerine kıyasla daha başarılı olmaları, bu bağlamda ele alınabilir.

Çalışma 2 kapsamında incelenen bir diğer hipotez, iki dilli çocukların zihin kuramı ölçeklerinde tek dilli çocuklara kıyasla daha yüksek performans sergileyecekleri yönündeydi. Gerçekten de, zihin kuramı becerilerini inceleyen araştırmalarda iki dillilik avantajı, sıkça gözlemlenen bir olgudur (Goetz, 2003; Kovács, 2009; Farhadian vd., 2010; Buac ve Kaushanskaya, 2020; Fan vd., 2015; Navarro ve Conway, 2021; Javor, 2016). Ancak, Çalışma 2’den elde edilen bulgular, literatürün ortaya koyduğundan çok farklı bir tablo sunmuştur. Bu bulgulara göre, tek dilli çocuklar, zihin kuramı ölçeklerinde hem ana dil hem de ikinci dilde değerlendirme yapılan iki dilli çocuklardan daha başarılı olmuştur.

Tek dilli çocukların ana dilde ölçek uygulanan iki dilli çocuklardan daha başarılı olmaları, yukarıda bahsedilen Arapça çevirilerin güvenilirliğine ilişkin şüpheler göz önünde bulundurulduğunda, anlaşılabilir bir durumdur. Buna karşın, tek dilli çocukların, ölçeklerin ikinci dilde, yani Türkçe uygulandığı durumda bile, iki dilli çocuklardan daha başarılı olmaları, ölçek güvenilirliğiyle açıklanamayacak bir bulgudur. Bu noktada, bu sonuca yol açabilecek birkaç farklı neden ileri sürülebilir.

İlk olarak, yukarıda bahsedilen dil yeterliliği ölçümlerinin standardize testlerle yapılmamış olması, araştırmanın hedeflediği “iki dilli” katılımcı grubuna tam anlamıyla ulaşamamasına neden olmuş olabilir. Zihin kuramı becerisinde iki dillilik avantajı bulan çalışmaların çoğunda, katılımcıların dil becerilerini ölçmek için standardize edilmiş testler kullanılmıştır (Goetz, 2003; Bialystok ve Senman, 2004; Diaz ve Farrar, 2017; Han ve Lee, 2013; Fan vd., 2015). Ayrıca bu çalışma kapsamında, “eğitim hayatında Türkçe, eğitim hayatı dışında ise Arapça olmak üzere günlük yaşamlarında bu iki dili dönüşümlü şekilde kullanan çocuklar” iki dilli olarak

değerlendirilmiştir (Mackey, 1962; Grosjean, 1997). Ancak, bu tanım dilin gündelik kullanımını içerdiğinden, bu tanıma uyan iki dilli çocukların, okuma-yazma becerisi gerektiren zihin kuramı ölçeklerinde tek dilli akranları kadar başarılı olamama ihtimalleri bulunmaktadır.

Hem Çalışma 1, hem de Çalışma 2'ye katılan iki dilli çocukların yaklaşık 9-10 yıldır Türkiye'de bulundukları saptanmıştır. Ayrıca, ilkokula başlama yaşı düşünüldüğünde, yaklaşık 6-7 yıldır akademik Türkçe öğrendikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılan araştırmalar, göçmen çocukların bulundukları ülkenin akademik dilini öğrenmelerinin zaman aldığını göstermektedir. Örneğin, ABD'de yaşayan ve ortalama 7 yıldır okula devam eden göçmen çocukların yalnızca %7'sinin akranlarıyla benzer seviyede akademik İngilizce becerileri edinebildiği gösterilmiştir. Üstelik, bu becerinin gelişiminde en büyük etkenin, dilin okulda veya evde değil, bunlar dışındaki sosyal bağlamlarda kullanımının olduğu gösterilmiştir (Carhill, Suárez-Orozco ve Pérez, 2008). Bu nedenle, çalışmamızdaki iki dilli çocuklar öğretmenleri tarafından okuma ve yazma becerileri bakımından olumlu değerlendirilmiş olsalar da, bu becerilerde tek dilli akranları kadar yetkin olmalarını mümkündür.

Tek dilli çocukların iki dilli akranlarından zihin kuramı ölçeklerinde daha yüksek performans göstermelerinin ikinci bir nedeni, öğrenim görülen okul türü olabilir. Çalışma 2'de yer alan tek dilli katılımcılar klasik tipte eğitim veren ortaokullarda, iki dilli katılımcılar ise imam-hatip ortaokullarında öğrenim gören çocuklar arasından seçilmiştir. Bu iki okul türünde öğrenim gören öğrencileri karşılaştıran çalışmalar, farklı eğitim sistemlerinden dolayı çocukların ilgilerinin ve bakış açılarının farklı şekillerde gelişebileceğini ortaya koymuştur (Öngören ve Nurdoğan, 2023; Aymergen ve Bulut, 2021; Deniz ve Cıtdır, 2020; Türkmen ve Varol, 2017; Sönmez ve Yerlikaya, 2017; Göksu, 2018). Bu durum, araştırmada yer alan iki dilli çocukların tek dilli çocuklardan daha düşük puanlar almasına neden olmuş olabilir.

Tek dilli çocukların iki dillilerden daha başarılı olmalarına yol açabilecek üçüncü bir neden, katılımcıların sosyoekonomik farklılıkları olabilir. Araştırma

kapsamında, iki dilli çocukların ebeveynleriyle iletişim kurulamaması ve okul tarafından sağlanan bilgilerin yetersizliği nedeniyle, Demografik Bilgi Formu'nda yer almasına rağmen gelir düzeyi ölçülememiştir. Bu nedenle, katılımcıların sosyoekonomik düzeyleri yalnızca ebeveyn eğitim seviyesi üzerinden değerlendirilmiştir. Sosyoekonomik sınıfın eşleştirilmesinin güç olduğu örneklemelerde, benzer bir yöntemin izlendiği bilinmektedir (Goetz, 2003). Sonuçta, iki dilli ve tek dilli gruplar arasında ebeveyn eğitim seviyeleri açısından farklılık bulunmamıştır ve her iki grubun da düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin çocukları oldukları görülmüştür. Eğitim düzeyi ile gelir düzeyi arasında pozitif yönde ilişki olduğunu bildiren çalışmalardan yola çıkarak (Sarı, 2002; Akça ve Ela, 2012; Çiftçi ve Kangallı, 2015), her iki grubun da düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden geldikleri düşünülmüştür. Bununla birlikte, iki dilli çocukların Suriye kökenli mülteci ailelerin çocukları olmaları, onları tek dilli akranlarına kıyasla sosyoekonomik açıdan daha dezavantajlı bir konuma itmiş olabilir. Nitekim, Uluslararası Çalışma Örgütü'nün 2017 yılı raporuna göre, Suriyeli mülteciler, asgari ücretten yaklaşık 3'te bir oranında daha düşük bir ücrete çalışmaktadır (Örmeci Güney ve Cengiz, 2023). Dolayısıyla, araştırmaya katılan iki dilli bireylerin, tek dilli akranlarına kıyasla sosyoekonomik açıdan daha dezavantajlı ailelerden geliyor olmaları muhtemeldir.

Literatürde, sosyoekonomik olarak dezavantajlı bir konumda olmanın zihin kuramı becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceğine ilişkin bazı bulgular mevcuttur. Örneğin, Cole ve Mitchell (1998) tarafından düşük ve orta gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocuklarla yapılan bir araştırmada, zihin teorisi ediniminde sosyoekonomik durumun belirleyici olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Cutting ve Dunn (1999), orta sınıf ailelerden gelen çocukların yanlış inanç ve duygusal perspektif alma testlerinde, işçi sınıfı ailelerden gelen çocuklardan daha başarılı olduklarını bulmuştur. Ek olarak, Holmes, Black ve Miller (1996) ise, çoğunluğu Afro-Amerikalı düşük gelirli ailelerden gelen çocukların yanlış inanç testlerindeki performanslarının, araştırmalarda tipik olarak raporlanan orta sınıf beyaz ailelerden gelen çocuklardan çok daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmalar, sosyoekonomik açıdan

dezavantajlı olduğu düşünölen iki dilli çocukların, tek dillilere kıyasla zihin kuramı ölçeklerinde neden daha düşük performans sergilediklerini açıklayabilir.

Sosyoekonomik dezavantajın yanı sıra, bulunulan ölkede sosyal statü bakımından dezavantajlı olmak da bireyler üzerinde birtakım olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Göçmenlerle yapılan çalışmalar, göçmen çocuk ve ergenlerin akranları tarafından daha az kabul gördüğünü (Von Grünigen, Perren, Nägele ve Alsaker, 2010), yaşam doyumlarının daha az olduğunu (Ullman ve Tatar, 2001), depresyon ve anksiyete durumlarını daha fazla yaşadıklarını (Levecque, Lodewyckx ve Vranken, 2007) ortaya koymuştur. Bu gibi duygusal zorluklar, iki dilli çocukların test performansını olumsuz etkileyerek tek dilli çocuklardan daha başarısız olmalarına neden olmuş olabilir. Nitekim, Banerjee, Watling ve Caputi (2011) yaptıkları çalışmada, akran reddinin çocukların gaf tanıma becerisini edinme süreçlerine zarar verebileceğini tespit etmiştir. Çalışmamızda yer alan iki ve tek dilli katılımcıların Gaf Tanıma Testi'nden aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, benzer dilsel talepler içermelerine rağmen, gaf öykülerinden alınan puanlar arasındaki farkın kontrol öykülerine kıyasla çok daha fazla olduğu görölmektedir (Bkz. Tablo 3.11). Hatta, tek dilli grubun gaf öykülerinden aldığı ortalama puan, kendisine en yakın iki dilli grubun yaklaşık iki katıdır. Elde edilen bu bulgunun, çalışmaya katılan iki dilli katılımcıların göçmenlik kaynaklı olumsuz deneyimler nedeniyle gaf tanıma becerilerinin kısıtlı kalmasından kaynaklanması muhtemeldir. Yetişkinlerle yürütölen bir başka çalışmada ise, İtalyan yerliler ile Afrikalı göçmenlerin Gözlerden Zihin Okuma Testi'nden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve göçmenlerin yerlilerden çok daha düşük puanlar aldıkları gözlemlenmiştir (Passanisi, Gensabella ve Pirrone, 2015). Bu çalışmalar, mevcut araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların, bireylerin sosyal statülerindeki farklılıklardan nasıl etkilendiğini açıkça ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, yalnızca sosyoekonomik bakımdan değil, sosyal statüye ilişkin dezavantajlar da bireylerin zihin kuramı becerileri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Çalışma 2'de bu görüşü destekleyecek şekilde, vatandaşlık oranı yüksek olan iki dilli grubun, vatandaşlık oranı düşük olan iki dilli gruptan zihin kuramı ölçeklerinde daha yüksek performans gösterdiği bulunmuştur. Dolayısıyla,

araştırmaya katılan iki dilli çocukların, sosyal statülerinden kaynaklanan nedenlerle, literatürde öne sürülen iki dillilik avantajını gösterememiş olmaları muhtemeldir.

Öte yandan, bazı araştırmacılar iki dillilik avantajı ortaya koyan çalışmaların yayın yanlılığı içerebileceğine dikkat çekmiştir. Örneğin, Adesope ve arkadaşları (2010), iki dilliliğin olumlu etkilerini gösteren araştırmaların yayınlanma olasılığının daha yüksek olduğunu, buna karşın önemli etkiler bulamayan çalışmaların literatürde yeterince temsil edilmeyebileceğini vurgulamıştır. Mevcut çalışmada da, iki dilliliğe ilişkin herhangi bir avantaj gözlenmemiştir.

İki dillilik avantajı bulan çalışmalara yakından bakıldığında, bu çalışmaların daha çok küçük yaş gruplarında ve erken iki dilliler üzerinde yapıldığı görülmektedir (Goetz, 2003; Bialystok ve Senman, 2004; Kovács, 2009; Fan vd., 2015; Diaz ve Farrar, 2018). Mevcut çalışma ise, ikinci dillerini okul çağına geldiklerinde edinen, 11-12 yaş arasındaki geç iki dilli çocuklarla yürütülmüştür. Dolayısıyla, bu çalışma kapsamında iki dillilik avantajı görülmemesinin nedenlerinden biri, örneklem seçimi olabilir. Diğer yandan, iki dillilik avantajı ortaya koyan pek çok çalışmada, birinci ve ikinci derece yanlış inanç testleri gibi daha basit zihin kuramı görevleri kullanılmıştır ve bu görevler, genellikle zihin kuramının bilişsel boyutuna odaklanmaktadır (Feng, Cho ve Luk, 2024). Bu çalışmada, çocukların zihin kuramı becerilerini değerlendirmek için kullanılan ölçümler, diğerlerinin düşünce ve duygularını yalnızca gözlerine bakarak anlamayı ve sosyal etkileşimlerin karmaşık bir yönü olan gaf tanımayı içeren daha incelikli ölçümlerdir. Dolayısıyla, mevcut çalışmada zihin kuramının hem bilişsel hem de duygusal boyutunu içeren gelişmiş zihin kuramı görevlerine yer verilmesi, söz konusu avantajın gözlemlenememesine neden olmuş olabilir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerle ilgili bir diğer husus, ölçeklerin yapısıdır. Hem Gözlerden Zihin Okuma hem de Gaf Tanıma testleri değişen oranlarda okuma ve yazma becerileri gerektirmektedir. İki dilli çocukların tek dilli akranlarına kıyasla her iki dilde daha kısıtlı kelime dağarcığına sahip oldukları ve bu durumun yaşla birlikte azalmadığı düşünüldüğünde (Bialystok vd., 2010), iki dillilerin kısıtlı dil becerileri nedeniyle ölçeklerde yeterli performans gösterememiş olmaları muhtemeldir. Tek dilli çocukların Gaf Tanıma Testi'nde yalnızca gaf öykülerinde değil, gaf içermeyen kontrol

öykülerinde de iki dilli çocuklara üstünlük sağlamaları, bu bağlamda değerlendirilebilir. Ayrıca, Gözlerden Zihin Okuma Testi'nin zihin kuramından ziyade, duygu tanıma becerisini ölçtüğüne ilişkin bazı iddialar da mevcuttur (Oakley, Brewer, Bird ve Catmur, 2016).

Sonuç olarak, tek dilli çocukların Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testleriyle ölçülen zihin kuramı becerilerinin iki dilli çocuklardan daha gelişmiş olması, dil becerilerinin yanı sıra, sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörlerin de zihin kuramı becerilerinde önemli bir rol oynayabileceğini göstermiştir. Zihin kuramı alanındaki çalışmalar, giderek artan bir şekilde bireysel farklılıklara odaklanmaktadır ve kültürler arası karşılaştırmalar, bu farklılıkların daha derinlemesine anlaşılmasına imkân sağlayacaktır (Hughes ve Devine, 2015). Bu çalışmadan elde edilen bulgular, iki dillilik avantajını savunan çalışmalardan farklı bir resim çizdiği için alanyazında zenginleştirici bir örnek sunmaktadır. Özellikle göçmen çocukların eğitiminde, dil becerilerini geliştirecek standardize programlara ve sosyoekonomik destek mekanizmalarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, katılımcıların dil yeterliklerinin standardize testlerle ölçülmemesi, sosyoekonomik faktörlerin kapsamlı bir şekilde incelenmemesi, Gözlerden Zihin Okuma ve Gaf Tanıma testlerinin Arapça çevirilerinin psikometrik özelliklerine ilişkin verilerin yetersizliği, iki dilli ve tek dilli katılımcıların farklı okul türlerinde öğrenim görmeleri gibi nedenlerden dolayı birtakım sınırlılıklar içermektedir. Daha homojen gruplarla, standardize dil testleri kullanarak ve farklı sosyoekonomik düzeyleri eşitleyerek yapılacak çalışmalar, iki dillilik ile zihin kuramı arasındaki ilişkiyi daha net bir biçimde ortaya koyacaktır.

KAYNAKÇA

- ADESOPÉ, O. O. v.d.: 2010 “A Systematic Review and Meta-analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism”, **Review of Educational Research**, 80(2), 207-245.
- ADI-JAPHA, E., BERBERICH-ARTZI, J., LIBNAWI, A.: 2010 “Cognitive Flexibility in Drawings of Bilingual Children”, **Child Development**, 81(5), 1356-1366
- AKÇA, H., ELA, M.:2012 “Eğitim ve Gelir Dağılımı İlişkisi: Türkiye Değerlendirmesi” **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 21(3), 241-260.
- AKTAŞ, H.: 2017 “Genel ve İmam-Hatip Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Düzeyleri”, **International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 12(27), 335-358.
- ALTUN, D.: 2019 “Young Children’s Theory of Mind: Home Literacy Environment, Technology Usage, and Preschool Education”, **Journal of Education and Training Studies**, 7(3), 86-98.
- ANTÓN, E. v.d.: 2014 “Is There A Bilingual Advantage in the ANT Task? Evidence from Children”, **Frontiers in Psychology**, 5(398), 1-12.
- AUTISM RESEARCH CENTRE: 2024a “Eyes Tests (Child)”, (Çevrimiçi), <https://www.autismresearchcentre.com/tests/eyes-test-child/>, Mayıs 2024.
- AUTISM RESEARCH CENTRE: 2024b “Faux Pas Test (Child)”, (Çevrimiçi), <https://www.autismresearchcentre.com/tests/faux-pas-test-child-2/>, Mayıs 2024.
- AYMERGEN, Ü., BULUT, D.: 2021 “Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 121, 377-392.

- BADDELEY, A.: 2000 "The Episodic Buffer: A New Component of Working Memory?", **Trends in Cognitive Sciences**, 4(11), 417-423.
- BANERJEE, R.,
WATLING, D.,
CAPUTI, M.: 2011 "Peer Relations and the Understanding of Faux Pas: Longitudinal Evidence for Bidirectional Associations", **Child Development**, 82(6), 1887-1905.
- BARON-COHEN, S. v.d.: 1997 "Another Advanced Test of Theory of Mind: Evidence from Very High Functioning Adults with Autism or Asperger Syndrome", **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 38(7), 813-822.
- BARON-COHEN, S. v.d.: 1999 "Recognition of Faux Pas by Normally Developing Children and Children with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism", **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 29(5), 407-418.
- BARON-COHEN, S. v.d.: 2001 "Are Intuitive Physics and Intuitive Psychology Independent? A Test with Children with Asperger Syndrome", **Journal of Developmental and Learning Disorders**, 5, 47-78.
- BARON-COHEN, S.,
LESLIE, A. M.,
FRITH, U.: 1985 "Does the Autistic Child Have A "Theory of Mind?"", **Cognition**, 21, 37-46.
- BEATON, D. E. v.d.: 2000 "Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures", **Spine**, 25(24), 3186-3191.
- BERRY, J. W.: 2005 "Acculturation: Living Successfully in Two Cultures", **International Journal of Intercultural Relations**, 29, 697-712.
- BERRY, J. W. v.d.: 2006 "Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation", **Applied Psychology**, 55(3), 303-332.

- BIALYSTOK, E.: 1999 “Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind”, **Child Development**, 70(3), 636–644.
- BIALYSTOK, E. v.d.: 2004 “Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence from the Simon Task”, **Psychology and Aging**, 19(2), 290–303.
- BIALYSTOK, E.: 2006 “Effect of Bilingualism and Computer Video Game Experience on the Simon Task”, **Canadian Journal of Experimental Psychology**, 60(1), 68–79.
- BIALYSTOK, E. v.d.: 2009 “Bilingual Minds”, **Psychological Science In The Public Interest**, 10(3), 89-129.
- BIALYSTOK, E. v.d.: 2010 “Receptive Vocabulary Differences in Monolingual and Bilingual Children”, **Bilingualism: Language and Cognition**, 13(4), 525–531.
- BIALYSTOK, E., CRAIK F., LUK, G.: 2008 “Cognitive Control and Lexical Access in Younger and Older Bilinguals”, **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, 34(4), 859–873.
- BIALYSTOK, E., CRAIK, F. I. M., LUK, G.: 2012 “Bilingualism: Consequences for Mind and Brain”, **Trends in Cognitive Sciences**, 16(4), 240-250.
- BIALYSTOK, E., LUK, G.: 2012 “Receptive Vocabulary Differences in Monolingual and Bilingual Adults”, **Bilingualism: Language and Cognition**, 15(2), 397–401.
- BIALYSTOK, E., MARTIN, M. M.: 2004 “Attention and Inhibition in Bilingual Children: Evidence from the Dimensional Change Card Sort Task”, **Developmental Science**, 7(3), 325–339.
- BIALYSTOK, E., SENMAN, L.: 2004 “Executive Processes in Appearance–Reality Tasks: The Role of Inhibition of Attention and Symbolic Representation”, **Child Development**, 75(2), 562-579.

- BIALYSTOK, E., VISWANATHAN, M.: 2009 “Components of Executive Control with Advantages for Bilingual Children in Two Cultures”, **Cognition**, 112, 494-500.
- BİÇER, N., ALAN, Y.: 2018 “İki Dillilik Bağlamında Suriyeliler Üzerinde Türkçenin Etkisi”, **Yeni Türkiye**, 100, 346-352.
- BILKER, W. B. v.d.: 2012 “Development of Abbreviated Nine-Item Forms of The Raven’s Standard Progressive Matrices Test”, **Assessment**, 19(3), 354-369.
- BLACKLEDGE, A., PAVLENKO, A.: 2001 “Negotiation of Identities in Multilingual Contexts”, **The International Journal of Bilingualism**, 5(3), 243-257.
- BLOM, E. v.d.: 2014 “The Benefits of Being Bilingual: Working Memory in Bilingual Turkish–Dutch Children”, **Journal of Experimental Child Psychology**, 128, 105–119.
- BLOOMFIELD, L.: 1933 **Language**, New York, Henry Holt and Company.
- BÖLÜKBAŞ KAYA, F., HANÇER, F. B., GOLYNSKAIA, A.: 2019 “İki Dillilik: Tanımı ve Türleri Üzerine Kuramsal Tartışmalar”, **International Journal of Languages’ Education and Teaching**, 7(2), 98-113.
- BROJDE, C. L., AHMED, S., COLUNGA, E.: 2012 “Bilingual and Monolingual Children Attend to Different Cues when Learning New Words”, **Frontiers in Psychology**, 3(155), 1–11.
- BUAC, M., KAUSHANSKAYA, M.: 2020 “Predictors of Theory of Mind Performance in Bilingual and Monolingual Children”, **International Journal of Bilingualism**, 24(2), 339-359.
- BROWN, R.: 2000 “Social Identity Theory: Past Achievements, Current Problems and Future Challenges”, **European Journal of Social Psychology**, 30, 745-778.

- CARHILL, A., SUÁREZ-OROZCO, C., PÁEZ, M.: 2008 “Explaining English Language Proficiency Among Adolescent Immigrant Students”, **American Educational Research Journal**, 45(4), 1155–1179.
- CARLSON, S. M., MOSES, L. J.: 2001 “Individual Differences in Inhibitory Control and Children’s Theory of Mind”, **Child Development**, 72(4), 1032–1053.
- CHAN, K. T.: 2004 “Chinese–English Bilinguals’ Theory-of-Mind Development”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Toronto Üniversitesi, Kanada.
- CHEUNG, H., MAK, W. Y., LUO, X., XIAO, W.: 2010 “Sociolinguistic Awareness and False Belief in Young Cantonese Learners of English”, **Journal of Experimental Child Psychology**, 107, 188–194.
- CHUNG-FAT-YIM, A., SORGE, G. B., BIALYSTOK, E.: 2020 “Continuous Effects of Bilingualism and Attention on Flanker Task Performance”, **Bilingualism: Language and Cognition**, 23(5), 1106-1111.
- COLE, K., MITCHELL, P.: 1998 “Family Background in Relation to Deceptive Ability and Understanding of the Mind”, **Social Development**, 7, 181–197.
- CONTEMORI, C., TORTAJADA, F.: 2019 “The Use of Social–Communicative Cues to Interpret Ambiguous Pronouns: Bilingual Adults Differ from Monolinguals”, **Applied Psycholinguistics**, 41(1), 51-77.
- COSTA, A. v.d.: 2009 “On the Bilingual Advantage in Conflict Processing: Now You See It, Now You Don’t”, **Cognition**, 113, 135-149.
- COSTA, A., HERNANDEZ, M., SEBASTIÁN-GALLÉS, N.: 2008 “Bilingualism Aids Conflict Resolution: Evidence from the ANT Task” **Cognition**, 106, 59-86.

- CUTTING, A. L., DUNN, J.: 1999 “Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations”, **Child Development**, 70(4), 853–865.
- ÇİFTÇİ, C., KANGALLI, S. G.: 2015 “Eğitim ve Gelir”, **Ege Akademik Bakış**, 15(1), 141-152.
- DAHLGREN, S. v.d.: 2017 “Theory of Mind and Executive Functions in Young Bilingual Children”, **The Journal of Genetic Psychology**, 178(5), 303–307.
- DEAK, G. O.: 2003 “The Development of Cognitive Flexibility and Language Abilities”, **Advances in Child Development and Behavior**, 31, 271–328.
- DENİZ, L., CITDIR, N.: 2020 “Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4(3), 294-322.
- DERR-MINECCI, T. F., SHAPIRO, E. S.: 1992 “Validating Curriculum-Based Measurement in Reading from A Behavioral Perspective”, **School Psychology Quarterly**, 7(1), 2–16.
- DIAZ, V., FARRAR, M. J.: 2017 “The Missing Explanation of the False-Belief Advantage in Bilingual Children: A Longitudinal Study”, **Developmental Science**, 21, e12594.
- DIAZ, V., FARRAR, M. J.: 2018 “Do Bilingual and Monolingual Preschoolers Acquire False Belief Understanding Similarly? The Role of Executive Functioning and Language”, **First Language**, 38(4), 382-398.
- DICK, A. S. v.d.: 2019 “No Evidence for a Bilingual Executive Function Advantage in the ABCD Study”, **Nature Human Behaviour**, 3, 692-701.
- DUÑABEITIA, J. A. v.d.: 2014 “The Inhibitory Advantage in Bilingual Children Revisited: Myth or Reality?”, **Experimental Psychology**, 61(3), 234–251.

- EMİR, S., ACAR, S.: 2007 “Zekâ-Liderlik İlişkisi: Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik Becerilerinin Karşılaştırılması”, **Hasan Ali Yücel Eğilim Fakültesi Dergisi**, 2, 189-201.
- ENGEL DE ABREU, P. M. J.: 2011 “Working Memory in Multilingual Children: Is There A Bilingual Effect?”, **Memory**, 19(5), 529–537.
- ERIKSEN, B. A., ERIKSEN, C. W.: 1974 “Effects of Noise Letters Upon the Identification of A Target Letter in A Nonsearch Task”, **Perception & Psychophysics**, 16(1), 143–149.
- FAN, S. P. v.d.: 2015 “The Exposure Advantage: Early Exposure to A Multilingual Environment Promotes Effective Communication”, **Psychological Science**, 26 (7), 1090–1097.
- FARHADIAN, M. v.d.: 2010 “Theory of Mind in Bilingual and Monolingual Preschool Children”, **Journal of Psychology**, 1(1), 39-46.
- FENG, J., CHO, S., LUK, G.: 2024 “Assessing Theory of Mind in Bilinguals: A Scoping Review on Tasks and Study Designs”, **Bilingualism: Language and Cognition**, 27, 531–545.
- FLAVELL, J. H., FLAVELL, E. R., GREEN, F. L.: 1983 “Development of the Appearance-Reality Distinction”, **Cognitive Psychology**, 15, 95-120.
- FLYNN, S., FOLEY, C., VINNITSKAYA, I.: 2005 “New Paradigm for the Study of Simultaneous V. Sequential Bilingualism”, **İki Dillilik Üzerine 4. Uluslararası Sempozyum Bildirileri**, 768-774.
- FOOTE, R. C., HOLMES-LONERGAN, H. A.: 2003 “Sibling Conflict and Theory of Mind”, **British Journal of Developmental Psychology**, 21(1), 45-58.

- GATHERCOLE, V. C. M. v.d.: 2014 “Does Language Dominance Affect Cognitive Performance in Bilinguals? Lifespan Evidence from Preschoolers Through Older Adults on Card Sorting, Simon, and Metalinguistic Tasks”, **Frontiers in Psychology**, 5(11), 1-14.
- GİRLİ, A.: 2014 “Psychometric Properties of the Turkish Child and Adult Form of “Reading the Mind in the Eyes Test””, **Psychology**, 5, 1321-1337.
- GOETZ, P. J.: 2003 “The Effects of Bilingualism on Theory of Mind Development”, **Bilingualism: Language and Cognition**, 6, 1-15.
- GOLLAN, T. H. v.d.: 2005 “Bilingualism Affects Picture Naming But Not Picture Classification”, **Memory & Cognition**, 33(7), 1220-1234.
- GOODENOUGH, F. L.: 1926 “Racial Differences in the Intelligence of School Children”, **Journal of Experimental Psychology**, 9(5), 388–397.
- GORDON, K. R.: 2016 “High Proficiency Across Two Languages Is Related to Better Mental State Reasoning for Bilingual Children”, **Journal of Child Language**, 43, 407-424.
- GÖKSU, M. Z.: 2018 “İmam Hatip Ortaokulları ile Diğer Devlet Ortaokullarının Değerler Eğitimi Açısından Karşılaştırılması (Erzincan İli Örneği)”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- GREEN, D. W.: 1998 “Mental Control of the Bilingual Lexico-Semantic System”, **Bilingualism: Language and Cognition**, 1(2), 67–81.
- GROSJEAN, F.: 1997 “The Bilingual Individual”, **Interpreting**, 2(1-2), 163-187.
- GROSJEAN, F.: 2015 “Bicultural Bilinguals”, **International Journal of Bilingualism**, 19(5), 572–586.

- GRUNDY, J. G.,
TIMMER, K.: 2017 "Bilingualism and Working Memory Capacity: A Comprehensive Meta-Analysis", **Second Language Research**, 33(3), 325-340.
- HAN, S., LEE, K.: 2013 "Cognitive and Affective Perspective-Taking Ability of Young Bilinguals in South Korea", **Child Studies in Asia-Pacific Contexts**, 3(1), 69–80.
- HAPPÉ, F. G.: 1994 "An Advanced Test of Theory of Mind: Understanding of Story Characters' Thoughts and Feelings by Able Autistic, Mentally Handicapped, and Normal Children and Adults", **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 24(2), 129-154.
- HILCHEY, M. D.,
KLEIN, R. M.: 2011 "Are There Bilingual Advantages on Nonlinguistic Interference Tasks? Implications for the Plasticity of Executive Control Processes", **Psychonomic Bulletin & Review**, 18(4), 625-658.
- HOLMES, H. A.,
BLACK, C., MILLER,
S. A.: 1996 "A Cross-Task Comparison of False Belief Understanding in A Head Start Population", **Journal of Experimental Child Psychology**, 63, 263-285.
- HUGHES, C.,
DEVINE, R. T.: 2015 "Individual Differences in Theory of Mind from Preschool to Adolescence: Achievements and Directions", **Child Development Perspectives**, 9(3), 149–153.
- IKIZER, E. G.,
RAMÍREZ-
ESPARZA, N.: 2018 "Bilinguals' Social Flexibility", **Bilingualism: Language and Cognition**, 21(5), 957-969.
- JAVOR, R.: 2016 "Bilingualism, Theory of Mind and Perspective-Taking: The Effect of Early Bilingual Exposure", **Psychology and Behavioral Sciences**, 5(6), 143-148.
- JENKINS, J. M.,
ASTINGTON, J. W.: 1996 "Cognitive Factors and Family Structure Associated with Theory of Mind Development in Young Children", **Developmental Psychology**, 32(1), 7-78.

- KARAKELLE, S.: 2012 “Üst Bilişsel Farkındalık, Zekâ, Problem Çözme Algısı ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlantılar”, **Eğitim ve Bilim**, 37(164), 237-250.
- KARAKELLE, S., YEŞİLYAPRAK, Y., DEMİRKAN, E.: 2021 “Neden İki Dil Tek Dilden Daha İyidir?” **Bireyden Topluma: Kent ve Dil İlişkisi Üzerine** içinde (s. 41-59). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- KİRİŞ, N., KARAKAŞ, S.: 2004 “Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Zekâ Testlerinden ve İlgili Diğer Nöropsikolojik Araçlardan Yordanabilirliği”, **Klinik Psikiyatri**, 7, 139-152.
- KOHNERT, K.: 2010 “Bilingual Children with Primary Language Impairment: Issues, Evidence and Implications for Clinical Actions”, **Journal of Communication Disorders**, 43, 456-473.
- KOUSAIE, S., PHILLIPS, N. A.: 2012 “Ageing and Bilingualism: Absence of A "Bilingual Advantage" in Stroop Interference in A Non-Immigrant Sample”, **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**, 65(2), 356-369.
- KOVÁCS, A. M.: 2009 “Early Bilingualism Enhances Mechanisms of False-Belief Reasoning”, **Developmental Science**, 12(1), 48-54.
- KYUCHUKOV, H., DE VILLIERS, J.: 2009 “Theory of Mind and Evidentiality in Romani-Bulgarian Bilingual Children”, **Psychology of Language and Communication**, 13(2), 21-34.
- LADAS, A. I., CARROLL, D. J., VIVAS, A. B.: 2015 “Attentional Processes in Low-Socioeconomic Status Bilingual Children: Are They Modulated by the Amount of Bilingual Experience?”, **Child Development**, 86(2), 557-578.
- LEHTONEN, M. v.d.: 2018 “Is Bilingualism Associated with Enhanced Executive Functioning in Adults? A Meta-Analytic Review”, **Psychological Bulletin**, 144(4), 394-425.

- LEVECQUE, K.,
LODEWYCKX, I.,
VRANKEN, J.: 2007 “Depression and Generalised Anxiety in the General Population in Belgium: A Comparison Between Native and Immigrant Groups”, **Journal of Affective Disorders**, 97, 229-239.
- LUKASIK, K. M.: 2018 “Bilingualism and Working Memory Performance: Evidence from A Large-Scale Online Study”, **PLoS ONE**, 13(11), e0205916.
- MACKEY, W. F.: 1962 “The Description of Bilingualism”, **Canadian Journal of Linguistics**, 7(2), 51-85.
- MACNAMARA, J.: 1967 “The Bilingual’s Linguistic Performance-A Psychological Overview”, **Journal of Social Issues**, 23(2), 58-77.
- MARIAN, V.,
SPIVEY, M.,
HIRSCH, J.: 2003 “Shared and Separate Systems in Bilingual Language Processing: Converging Evidence from Eyetracking and Brain Imaging”, **Brain and Language**, 86, 70-82.
- MARTIN, C. D. v.d.: 2009 “Brain Potentials Reveal Semantic Priming in Both the ‘Active’ and the ‘Non-Attended’ Language of Early Bilinguals”, **NeuroImage**, 47(1), 326-333.
- MARTIN-RHEE, M. M.,
BIALYSTOK, E.: 2008 “The Development of Two Types of Inhibitory Control in Monolingual and Bilingual Children”, **Bilingualism: Language and Cognition**, 11(1), 81–93.
- MIYAKE, A. v.d.: 2000 “The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis”, **Cognitive Psychology**, 41, 49-100.
- MORTON, J. B.,
HARPER, S. N.: 2007 “What Did Simon Say? Revisiting the Bilingual Advantage”, **Developmental Science**, 10(6), 719-726.
- MOSER, R. S. v.d.: 2011 “Group Versus Individual Administration Affects Baseline Neurocognitive Test Performance”, **The American Journal of Sports Medicine**, 39(11), 2325-2330.

- NAVARRO, E., CONWAY, A. R.: 2021 “Adult Bilinguals Outperform Monolinguals in Theory of Mind”, **Quarterly Journal of Experimental Psychology**, 74(11), 1841–1851.
- NAVARRO, E., DELUCA, V., ROSSI, E.: 2022 “It Takes A Village: Using Network Science to Identify the Effect of Individual Differences in Bilingual Experience for Theory of Mind”, **Brain Sciences**, 12(4), 487.
- NGUYEN, T-K., ASTINGTON, J. W.: 2014 “Reassessing the Bilingual Advantage in Theory of Mind and Its Cognitive Underpinnings”, **Bilingualism: Language and Cognition**, 17(2), 396–409.
- OAKLEY, B. F., BREWER, R., BIRD, G., CATMUR, C.: 2016 “Theory of Mind is Not Theory of Emotion: A Cautionary Note on the Reading the Mind in the Eyes Test”, **Journal of Abnormal Psychology**, 125(6), 818-823.
- ÖNGÖREN, H., NURDOĞAN, A. M.: 2023 “Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Hukuk ve Adalet Dersine Yönelik Algı ve Tutumlarının Karşılaştırılması”, **Trakya Eğitim Dergisi**, 13(1), 503-518.
- ÖRMECİ GÜNEY, G., CENGİZ, S.: 2023 “Göç, Göçmen Politikaları ve Türkiye’de İşgücü Piyasalarında Prekaryalaşma”, **İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi**, 8(20), 236-249.
- PAAP, K. R., GREENBERG, Z. I.: 2013 “There Is No Coherent Evidence for A Bilingual Advantage in Executive Processing”, **Cognitive Psychology**, 66(2), 232-258.
- PASSANISI, A., GENSABELLA, A., PIRRONE, C.: 2015 “Parental Bonding, Self-Esteem and Theory of Mind Among Locals and Immigrants”, **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 191, 1702- 1706.
- PEAL, E., LAMBERT, W. E.: 1962 “The Relation of Bilingualism to Intelligence”, **Psychological Monographs: General and Applied**, 76(27), 1–23.

- PEARSON, D. K.: 2013 "Effect of Language Background on Metalinguistic Awareness and Theory of Mind", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Stirling Üniversitesi, İskoçya.
- PERNER, J.,
LEEKAM, S. R.,
WIMMER, H.: 1987 "Three-Year Olds' Difficulty with False Belief: The Case for A Conceptual Deficit", **British Journal of Developmental Psychology**, 5(2), 125-137.
- PERNER, J.,
RUFFMAN, T.,
LEEKAM, S. R.: 1994 "Theory of Mind Is Contagious: You Catch It From Your Sibs", *Child Development*, 65(4), 1228-1238.
- PERNER, J.,
WIMMER H.: 1985 "“John thinks that Mary thinks that...” Attribution of Second-Order Beliefs by 5- to 10-Year-Old Children", **Journal of Experimental Child Psychology**, 39(3), 437-471.
- PETERSON, C. C.: 2000 "Kindred Spirits: Influences of Siblings' Perspectives on Theory of Mind", **Cognitive Development**, 15(4), 435-455.
- PHINNEY, J. S. v.d.: 2001 "Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective", **Journal of Social Issues**, 57(3), 493-510.
- PREMACK, D.,
WOODRUFF, G.: 1978 "Does the Chimpanzee Have A Theory of Mind?", **The Behavioral and Brain Sciences**, 1(4), 515-526.
- PRIOR, A.,
MACWHINNEY, B.: 2010 "A Bilingual Advantage in Task Switching", **Bilingualism: Language and Cognition**, 13(2), 253-262.
- RATIU, I., AZUMA, T.: 2015 "Working Memory Capacity: Is There A Bilingual Advantage?" **Journal of Cognitive Psychology**, 27(1), 1-11.
- RAVEN, J. C.: 1941 "Standardization of Progressive Matrices, 1938", **British Journal of Medical Psychology**, 19, 137-150.

- RAVEN, J.: 2000 "The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability Over Culture and Time", **Cognitive Psychology**, 41, 1-48.
- RUBIO-FERNÁNDEZ, P., GLUCKSBERG, S.: 2012 "Reasoning About Other People's Beliefs: Bilinguals Have An Advantage", **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, 38(1), 211-217.
- RUFFMAN, T. v.d.: 1998 "Older (But Not Younger) Siblings Facilitate False Belief Understanding", **Developmental Psychology**, 34(1), 161-174.
- SAER, D. J.: 1923 "The Effect of Bilingualism on Intelligence", **British Journal of Psychology**, 14(1), 25-38.
- SARI, R.: 2002 "Kazançlar ve Eğitim İlişkisi: İl Bazında Yeni Veri Tabanı ile Kanıt", **ODTÜ Gelişme Dergisi**, 29(3-4), 367-380.
- SCHROEDER, S. R.: 2018 "Do Bilinguals Have An Advantage in Theory of Mind? A Meta-Analysis", **Frontiers in Communication**, 3(36), 1-8.
- SEÇER, İ.: 2016 "Skills of Cognitive Flexibility in Monolingual and Bilingual Younger Adult", **The Journal of General Psychology**, 143(3), 172-184.
- SELÇUK, B., YENİAD, N.: 2016 "Dezavantajlı Koşullarda Yetişen Çocuklarda Yönetici İşlev ve Zihin Kuramı Gelişimi", *Aklın Çocuk Hali: Zihin Gelişimi Araştırmaları*, Ed. Ç. Aydın, T. Göksun, A. C. Küntay ve D. Tahiroğlu, İstanbul, Koç Üniversitesi Yayınları, s. 389-415.
- SIMON, J. R.: 1969 "Reactions Towards the Source of Stimulation", **Journal of Experimental Psychology**, 81(1), 174-176.

- SINGH, L.: 2020 “Bilingual Infants Are More Sensitive to Morally Relevant Social Behavior than Monolingual Infants”, **Journal of Cognition and Development**, 21(5), 631-650.
- SHOKRKON A., NICOLADIS E.: 2021 “Absence of A Bilingual Cognitive Flexibility Advantage: A Replication Study in Preschoolers”, **PLoS ONE**, 16(8), e0255157.
- SÖNMEZ, E., YERLİKAYA, Z.: 2017 “Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Tutumlarının Farklı Okul Türleri Açısından İncelenmesi”, **Alınteri Sosyal Bilimler Dergisi**, 1(1), 53-59.
- STROOP, J. R.: 1935 “Studies of Interference in Serial Verbal Reactions”, **Journal of Experimental Psychology**, 18(6), 643–662.
- ŞAHİN, B., SULTAN ÖNAL, B., HOŞOĞLU, E.: 2020 “Gaf Tanıma Testi Çocuk Formunun Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi”, **Anadolu Psikiyatri Dergisi**, 21(Ek sayı 2), 54-62.
- THIERRY, G., WU, Y. J.: 2007 “Brain Potentials Reveal Unconscious Translation During Foreign-Language Comprehension”, **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 104(30), 12530-12535.
- THORDARDOTTIR, E.: 2019 “Amount Trumps Timing in Bilingual Vocabulary Acquisition: Effects of Input in Simultaneous and Sequential School-Age Bilinguals”, **International Journal of Bilingualism**, 23(1), 236-255.
- TÜRKMEN, M., VAROL, R.: 2017 “İmam Hatip Ortaokullarındaki Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması (Bartın İl Örneği)”, **International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 12(25), 749-762.

- ULLMAN, C., TATAR, M.: 2001, "Psychological Adjustment Among Israeli Adolescent Immigrants: A Report on Life Satisfaction, Self-Concept, and Self-Esteem", **Journal of Youth and Adolescence**, 30, 449–463.
- URZU'A, A. v.d.: 2018, "The Mediating Effect of Self-Esteem on the Relationship Between Perceived Discrimination and Psychological Wellbeing in Immigrants", **PLoS ONE**, 13(6), e0198413.
- UZUNDAĞ, B. A., KÜNTAY, A. C.: 2016, "İki Dillilik Gelişen Zihni Farklı Şekillendirir Mi?", *Aklın Çocuk Hali: Zihin Gelişimi Araştırmaları*, Ed. Ç. Aydın, T. Göksun, A. C. Küntay ve D. Tahiroğlu, İstanbul, Koç Üniversitesi Yayınları, s. 41–65.
- VERHAGEN, J., GRASSMANN, S., KÜNTAY, A. C.: 2017, "Monolingual and Bilingual Children's Resolution of Referential Conflicts: Effects of Bilingualism and Relative Language Proficiency", **Cognitive Development**, 41, 10–18.
- VON GRUNIGEN, R. v.d.: 2010, "Immigrant Children's Peer Acceptance and Victimization in Kindergarten: The Role of Local Language Competence", **British Journal of Developmental Psychology**, 28(3), 679-697.
- WIMMER, H., PERNER, J.: 1983, "Beliefs About Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception", **Cognition**, 13(1), 103–128.
- YOW, W. Q.: 2015, "Monolingual and Bilingual Preschoolers' Use of Gestures to Interpret Ambiguous Pronouns", **Journal of Child Language**, 42(6), 1394–1407.
- YOW, W. Q. v.d.: 2017, "A Bilingual Advantage in 54-Month-Olds' Use of Referential Cues in Fast Mapping", **Developmental Science**, 20(1), 1–15.
- YOW, W. Q., MARKMAN, E. M.: 2011a, "Young Bilingual Children's Heightened Sensitivity to Referential Cues", **Journal of Cognition and Development**, 12(1), 12–31.

- YOW, W. Q., MARKMAN, E. M.: 2011b “Bilingualism and Children’s Use of Paralinguistic Cues to Interpret Emotion in Speech”, **Bilingualism: Language and Cognition**, 14(4), 562– 569.
- YOW, W. Q., MARKMAN, E. M.: 2015 “A Bilingual Advantage in How Children Integrate Multiple Cues to Understand A Apeaker’s Referential Intent”, **Bilingualism: Language and Cognition**, 18(3), 391–399.
- YÖRÜK, A., YAHYA, M.: 2021 “İki Dilliliğin Çocukların Yönetici İşlev Becerileri Üzerindeki Etkisine Genel Bir Bakış: Tutarsız Sonuçlar ve Moderatör Faktörler”, **Nesne**, 9(21), 696-723.
- ZELAZO, P. D., FRYE, D., RAPUS, T.: 1996 “An Age-Related Dissociation Between Knowing Rules and Using Them”, **Cognitive Development**, 11, 37-63.

EKLER

EK-1

VELİLER İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

T.C. İstanbul Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

VELİLER İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Değerli Veliler,

Sizi Dr. Öğr. Üyesi Tolga YILDIZ danışmanlığında İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı öğrencisi Merve Nur ASAN tarafından yürütülen “İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklarda Sosyo-Bilişsel İşlevlerin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tez çalışmasına katkı sağlamaya davet ediyoruz. Bu çalışmanın amacı konuşulan dil sayısının bireyin sosyo-bilişsel becerilerini nasıl etkilediğinin araştırılmasıdır. Araştırma kapsamında çocuğunuza sadece gözleri görünen birtakım insan fotoğrafları gösterilecek ve çocuğunuzdan bu fotoğraflardaki kişilerin ne hissettiğini veya düşündüğünü tanımlaması istenecektir. Ayrıca çocuğunuza gündelik olaylarla ilgili birtakım kısa hikayeler okutulacak ve hikayede geçen olaylarla ilgili sorular sorulacaktır. Bu çalışma için çocuğunuzdan yaklaşık 30-40 dakika ayırması beklenmektedir. Bu, araştırmanın esas kısmıdır. Araştırmaya katılım kriterlerinin belirlenmesi için öncesinde çocuğunuz ve ailenizle ilgili genel bilgilerin yer aldığı bir form doldurulacak ve çocuğunuzdan eksik birtakım şekilleri tamamlaması gereken kısa bir testi cevaplaması istenecektir. Araştırma kriterlerini sağladığı belirlenen çocuklarla yukarıda bahsedilen esas uygulama yürütülecektir. Araştırmaya sizin çocuğunuz dışında yaklaşık 300 çocuğun daha katılması planlanmaktadır. Çalışma her çocukla bireysel olarak yürütülecektir. Elde edilen veriler, analiz edilene kadar kişisel bilgilerin korunması gözetilerek saklanacak ve analiz aşamasından sonra tüm veriler imha edilecektir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden ve çocuğunuzdan beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, siz ve çocuğunuz bu çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya [redacted]@gmail.com e-posta adresi ve [redacted] numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve çocuğumun katılması istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda çocuğumun söz konusu araştırmaya katılmasını hiçbir baskı ve telkin olmaksızın kabul ediyorum.

Araştırmaya Katılacak Çocuğun Ebeveyninin:

Adı-Soyadı:

İmzası:

İletişim Bilgileri: E-posta:

Telefon:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası:

EK-2

ÇOCUKLAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

T.C. İstanbul Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

ÇOCUKLAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Merhaba,

Bugün seninle çok eğlenceli oyunlar oynayacağız. Sana sadece gözleri görünen bazı insan fotoğrafları göstereceğim ve senden bu insanların ne düşündüğünü veya hissettiğini söylemeni isteyeceğim. Ayrıca, beraber bazı kısa hikâyeler de okuyacağız ve sonra bu hikâyelerle ilgili sana bazı sorular soracağım. Etkinliğimiz yaklaşık 30 dakika sürecek. Seninle yapacağımız bu etkinliğe senin gibi yaklaşık 300 çocuk daha katılacak. Bu oyunlara ve etkinliklere katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Senden istediğim, sana sorduğum her bir soru için sana en uygun görünen cevabı vermen. Merak etme, verdiğin cevaplar sadece araştırma amacıyla kullanılacak. Bu formu okuyup onaylayan araştırmaya katılmayı kabul ettiğin anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsin.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmaya Katılmayı

Kabul Ediyorum

☐

Kabul Etmiyorum

☐

EK-3

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Uygulamaya Katılacak Olan Çocuğun,

Adı-Soyadı:

Cinsiyeti: Kız ☐ Erkek ☐

Doğum Tarihi (gün/ay/yıl şeklinde):

Sınıfı:

<u>Annenin Eğitim Durumu</u>	<u>Babanın Eğitim Durumu</u>
Okur-yazar değil ☐	Okur-yazar değil ☐
İlkokul mezunu ☐	İlkokul mezunu ☐
Ortaokul mezunu ☐	Ortaokul mezunu ☐
Lise mezunu ☐	Lise mezunu ☐
Üniversite mezunu ☐	Üniversite mezunu ☐
Yüksek lisans ve üzeri ☐	Yüksek lisans ve üzeri ☐

LÜTFEN AŞAĞIDAKİ SORULARI YANITLAYINIZ

1. Ailedeki toplam çocuk sayısı kaç?

2. Araştırmaya katılacak olan çocuk ailedeki kaçınıcı çocuk?

3. Evde anne, baba ve çocuklar dışında kaç kişi yaşıyor?

4. Ailenin gelir düzeyi nedir?

Düşük ☐ / Orta-alt ☐ / Orta ☐ / Orta-üst ☐ / Yüksek ☐

5. Uygulamaya katılacak olan çocuk herhangi bir okul öncesi eğitim (kreş, anaokulu vb.) aldı mı?

Evet ☐ Hayır ☐ Evet ise süresini belirtiniz (örneğin; 1 yıl 5 ay gibi):

6. Uygulamaya katılacak olan çocuğun herhangi bir görme veya işitme problemi var mı?

Var ☐ Yok ☐ Varsa lütfen açıklayınız:

7. Uygulamaya katılacak olan çocuğun herhangi bir psikiyatrik veya nörolojik rahatsızlığı var mı?

Var ☐ Yok ☐ Varsa lütfen açıklayınız:

8. Aile ne kadar zamandır Türkiye’de yaşıyor? (örneğin; 5 yıl 3 ay gibi):
.....

9. Evde çoğunlukla hangi dil konuşuluyor?

Türkçe ☐ Arapça ☐ Kürtçe ☐ Diğer (belirtiniz):

10. Evde iki veya daha fazla dil benzer sıklıkta konuşuluyorsa hangi diller olduğunu belirtiniz:

11. Araştırmaya katılacak çocuğun ana dili nedir?

Türkçe ☐ Arapça ☐ Kürtçe ☐ Diğer (belirtiniz):

12. Varsa çocuğun bildiği diğer dilleri belirtiniz:

13. Annenin ana dili nedir?

Türkçe ☐ Arapça ☐ Kürtçe ☐ Diğer (belirtiniz):

14. Babanın ana dili nedir?

Türkçe ☐ Arapça ☐ Kürtçe ☐ Diğer (belirtiniz):

EK-4

TÜRKÇE DİL BECERİSİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli öğretmenler,

Aşağıda öğrencilerinizin “**Türkçe**” dilindeki okuma, yazma, dinleme-anlama ve konuşma becerilerini değerlendirebilmeniz için kısa bir anket hazırlanmıştır. Lütfen öğrencinizi her bir dil becerisi açısından 0-10 puan arasında değerlendiriniz.

OKUMA BECERİSİ

Hiç okuyamıyor					Orta seviyede okuyabiliyor					İleri seviyede okuyabiliyor
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

YAZMA BECERİSİ

Hiç yazamıyor					Orta seviyede yazabiliyor					İleri seviyede yazabiliyor
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

DİNLEME-ANLAMA BECERİSİ

Konuşulamı hiç anlayamıyor					Orta seviyede anlayabiliyor					İleri seviyede anlayabiliyor
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

KONUŞMA BECERİSİ

Hiç konuşamıyor					Orta seviyede konuşabiliyor					İleri seviyede konuşabiliyor
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

EK-5

ARAPÇA DİL BECERİSİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli öğretmenler,

Aşağıda öğrencilerinizin “**Arapça**” dilindeki okuma, yazma, dinleme-anlama ve konuşma becerilerini değerlendirebilmeniz için kısa bir anket hazırlanmıştır. Lütfen öğrencinizi her bir dil becerisi açısından 0-10 puan arasında değerlendiriniz.

OKUMA BECERİSİ

Hiç okuyamıyor					Orta seviyede okuyabiliyor					İleri seviyede okuyabiliyor
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

YAZMA BECERİSİ

Hiç yazamıyor					Orta seviyede yazabiliyor					İleri seviyede yazabiliyor
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

DİNLEME-ANLAMA BECERİSİ

Konuşulani hiç anlayamıyor					Orta seviyede anlayabiliyor					İleri seviyede anlayabiliyor
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

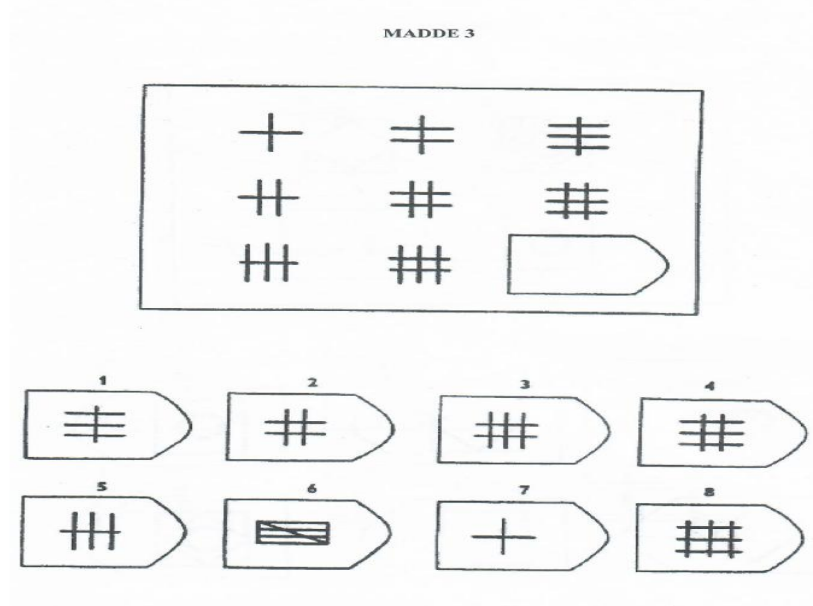
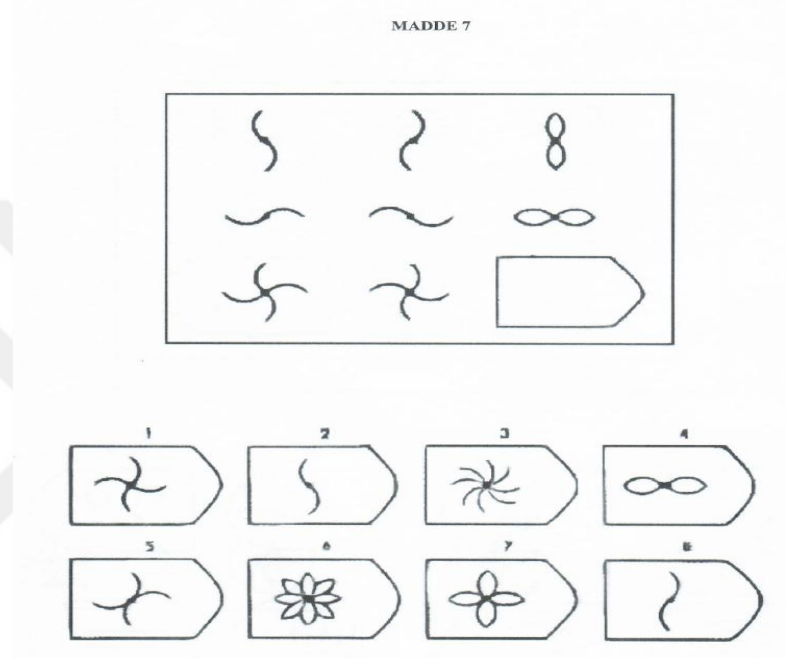
KONUŞMA BECERİSİ

Hiç konuşamıyor					Orta seviyede konuşabiliyor					İleri seviyede konuşabiliyor
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

EK-6

RAVEN İLERLEYEN MATRİSLER TESTİ (Kısa Form)

ÖRNEK MADDELER



EK-7

GÖZLERDEN ZİHİN OKUMA TESTİ - ÇOCUK FORMU (TÜRKÇE)*

ÖRNEK MADDELER

Madde 3:

arkadaşça

üzgün



şaşırmış

endişeli

Madde 16:

kararını vermiş

şaka yapıyor



şaşırmış

sıkılmış

EK-8

GÖZLERDEN ZİHİN OKUMA TESTİ - ÇOCUK FORMU (ARAPÇA)*

ÖRNEK MADDELER

Madde 2:

4	3	2	1
حزين	مندھش، فوجی	المنزعج	جاف، فظ



Madde 20:

4	3	2	1
منفعل	غير مسرور	مفاجأة	لطيف



EK-9

GAF TANIMA TESTİ – ÇOCUK FORMU (TÜRKÇE)*

ÖRNEK MADDELER

Kontrol Öyküsü (K5):

K5

Sinan, Rafet'in doğum günü için ona oyuncak bir uçak satın aldı. Birkaç ay sonra oyuncak uçakla oynuyorlardı ve Sinan onu yanlışlıkla düşürdü. "Endişelenme" dedi Rafet. "Bu sadece bir kaza idi."

1. Hikâyede birileri söylememesi gereken bir şey söyledi mi?
2. Söylememesi gereken ne söylediler?
3. Sinan Rafet'e doğum günü için ne verdi?
4. Rafet, Sinan'ın doğum günü için ona oyuncak uçak verdiğini hatırladı mı?

Gaf Öyküsü (T1):

T1

Bütün sınıf hikâye yarışmasına katıldı. Emine gerçekten kazanmak istiyordu. Emine okulda yokken yarışmanın sonuçları açıklandı: Ayşe kazanmıştı. Ertesi gün Ayşe Emine'yi gördü ve ona "Hikayen için üzgünüm" dedi. Emine "Ne demek istiyorsun" dedi. Ayşe "Ah, hiçbir şey" dedi.

1. Hikâyede birileri söylememesi gereken bir şey söyledi mi?
2. Söylememesi gereken ne söylediler?
3. Hikâye yarışmasını kim kazandı?
4. Ayşe, Emine'nin yarışma sonuçlarını duymadığını fark etti mi?

EK-10

GAF TANIMA TESTİ – ÇOCUK FORMU (ARAPÇA)*

ÖRNEK MADDELER

Kontrol Öyküsü (K3):

K3

3. كان جون في واحدة من حجيرات دورات المياه في المدرسة. وكان سام وإيدي جانبا الأحواض في مكان قريب منه. قال سام هل تعرف ذاك الصبي الجديد في الفصل، هل تعلم ، اسمه جون ألا يبدو محبباً! . بعد ذلك خرج جون من حجرة دورة المياه. وقال بيتر أوه، مرحباً جون. هل أنت ذاهب للعب كرة القدم الآن؟

1. في القصة هل قال أحدهم شيئاً ما ، ينبغي عليه عدم قوله ؟
2. ماذا قالوا وكان عليهم عدم التفوه به ؟
3. أين كان سام وإيدي عندما كانوا يتحدثون؟
4. هل سام كان يعلم أن جون كان في إحدى حجيرات دورة المياه؟

Gaf Öyküsü (T9):

T9

9. انتقلت جيل الى منزل جديد. ثم ذهبت للتسوق مع أمها واشترت بعض الستائر الجديدة. عندما انتهت جيل لتوها من تعليق الستائر الجديدة، جاءت ليزا وهي أفضل صديقة لدى جيل ، وقالت ليزا: "أوه، ماهذه الستائر الرهيبة، أمل أنك سوف تذهبن مباشرة لشراء ستائر جديدة " سألتها جيل، "هل تعجبك بقية الأشياء من غرفة نومي ؟ " .

1. في القصة هل قال أحدهم شيئاً ما، كان ينبغي عليه أن لا يقوله ؟
2. ماذا قالت وكان عليها عدم التفوه به ؟
3. ماذا اشترت جيل للتو؟
4. هل ليزا تعرف ان كانت الستائر جديدة؟