

2024

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Semiha Bengisu BOZKURT



T.C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**KONUŞMA SESİ BOZUKLUĞU OLAN VE  
OLMAYAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA  
PROBLEMLİ MEDYA KULLANIMININ ERKEN  
OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİNİN  
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Semiha Bengisu BOZKURT**

DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ PROGRAMI

Ankara, 2024



T.C.  
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**KONUŞMA SESİ BOZUKLUĞU OLAN VE OLMAYAN  
OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA PROBLEMLİ MEDYA  
KULLANIMININ ERKEN OKURYAZARLIK  
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Semiha Bengisu BOZKURT**

**Dr. Öğr. Üyesi Elife BARMAK**

DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ PROGRAMI

Ankara, 2024

**T.C.**  
**ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Konuşma Sesi Bozukluğu Olan ve Olmayan Okul Öncesi Çocuklarda Problemli  
Medya Kullanımının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Semiha Bengisu BOZKURT

Yüksek Lisans Tezi

Dr. Öğr. Üyesi Elife BARMAC

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Özgöl AKIN ŞENKAL

Doç. Dr. Bünyamin ÇILDIR

Dr. Öğr. Üyesi Elife BARMAC

Okuduğumuz ve Savunmasını dinlediğimiz bu tezin bir Yüksek Lisans derecesi için  
gereken tüm kapsam ve kalite şartlarını sağladığını beyan ederiz.

Prof. Dr. Sena KAPLAN

Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm şartları sağladığını tasdik ederim.

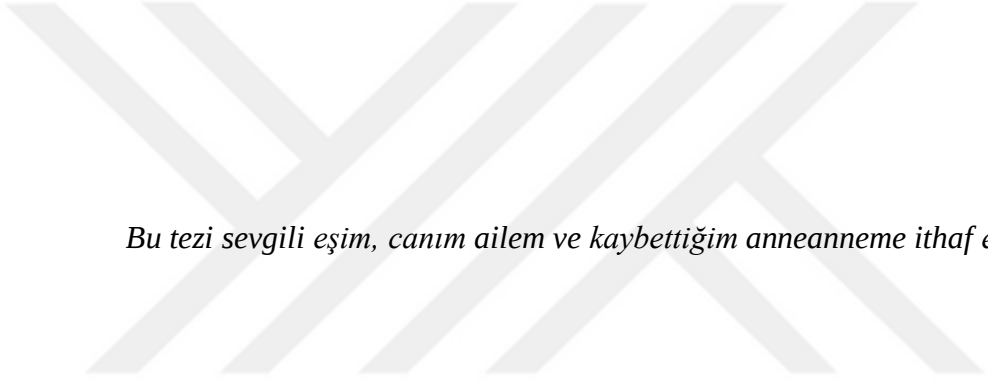
## BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tezde kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

16/01/2024

Semiha Bengisu BOZKURT





*Bu tezi sevgili eşim, canım ailem ve kaybettiğim anneanneme ithaf ediyorum...*

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ve tez sürecim boyunca bilgilerini ve desteğini benden esirgemeyen, motivasyonumun en çok düştüğü zamanlarda bile sabırla beni tekrar ayağa kaldıran, öğrencisi olmaktan mutluluk ve gurur duyduğum değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Elife BARMAK’a,

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerini paylaşan, sorularımı yanıtlayan, problemlerimi çözmede yardımcı olan değerli hocam Doç. Dr. Bünyamin ÇILDIR’a,

Tüm lisans ve yüksek lisans süresince üniversite hayatımı güzelleştiren, bilgilerimizi paylaştığımız, birlikte sorunlarımızı çözdüğümüz ve beni her zaman motive eden sevgili arkadaş ve meslektaşlarım Pelin Su TAÇALAN ve Dilara SÖYLEMEZ’e,

Doğduğum günden bugüne sonsuz sevgi ve ilgisini benimle paylaşan, beni bu dünya üzerindeki en değerli kişiymişim gibi hissettiren, bugünlere gelmemde en büyük katkısı olan canım annem Hatice YILMAZ ve canım babam İbrahim YILMAZ’a,

Bir ablanın sahip olabileceği en düşünceli, en merhametli ve en sevgi dolu kardeş olan biriciğim Mert YILMAZ’a,

Aile olmak için kan bağına ihtiyaç olmadığını bana öğreten ve hissettiren ikinci ailem Saadet BOZKURT, Tacettin BOZKURT ve Şahin BOZKURT’a,

Son ve en önemli olarak hayatıma girdiği günden beri her şeyi güzelleştiren, hayallerimi paylaşan, her zaman beni benden daha çok düşünen ve destekleyen canım eşim Ali BOZKURT’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

|                                                                                          |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| ÖZET.....                                                                                | vii  |
| ABSTRACT.....                                                                            | viii |
| SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....                                                      | ix   |
| ŞEKİLLER DİZİNİ .....                                                                    | x    |
| TABLolar DİZİNİ .....                                                                    | xi   |
| 1. GİRİŞ.....                                                                            | 1    |
| 2. GENEL BİLGİLER .....                                                                  | 4    |
| 2.1. Konuşma Sesi Bozukluğu.....                                                         | 4    |
| 2.1.1. Konuşma Sesi Bozukluğunun Sınıflandırması .....                                   | 6    |
| 2.2. Erken Okuryazarlık .....                                                            | 8    |
| 2.2.1. Erken Okuryazarlık Gelişimi.....                                                  | 10   |
| 2.3. Konuşma Sesi Bozuklukları ile Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki ..... | 13   |
| 2.4. Çocuklarda Medya Kullanımı.....                                                     | 14   |
| 3. MATERYAL VE YÖNTEM.....                                                               | 19   |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                                           | 19   |
| 3.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı .....                                                   | 19   |
| 3.3. Bireyler.....                                                                       | 19   |
| 3.4. Veri Toplama Araçları .....                                                         | 22   |
| 3.4.1. Demografik Bilgi Formu .....                                                      | 22   |
| 3.4.2. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL).....                                      | 22   |
| 3.4.3. Ankara Artikülasyon Testi (AAT).....                                              | 23   |
| 3.4.4. Erken Okuryazarlık Testi (EROT).....                                              | 23   |
| 3.4.5. Problemlı Medya Kullanım Ölçeği (PMKÖ) .....                                      | 25   |
| 3.4.6. Medya Kullanım Alışkanlıkları Anketi.....                                         | 25   |
| 3.5. Verilerin Analizi .....                                                             | 25   |

|                                                                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>4. BULGULAR.....</b>                                                                                                        | <b>27</b> |
| 4.1. Gruplara Ait Demografik Bilgiler.....                                                                                     | 27        |
| 4.2. Grupların Medya Kullanım Alışkanlıkları.....                                                                              | 29        |
| 4.3. Çalışma ve Kontrol Grubunun EROT, TEDİL, AAT, PMKÖ<br>Testlerinden Elde Edilen Bulgular Açısından Karşılaştırılması ..... | 33        |
| 4.4. Çalışma ve Kontrol Grubunun PMKÖ ile EROT ve AAT Puanları<br>Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları .....                | 39        |
| <b>5. TARTIŞMA.....</b>                                                                                                        | <b>41</b> |
| <b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>                                                                                              | <b>47</b> |
| 6.1. Sonuçlar.....                                                                                                             | 47        |
| 6.2. Öneriler.....                                                                                                             | 48        |
| <b>7. KAYNAKLAR.....</b>                                                                                                       | <b>50</b> |
| <b>8. EKLER.....</b>                                                                                                           | <b>63</b> |
| Ek-1. Etik Kurul Onayı.....                                                                                                    | 63        |
| Ek-2. Bilgilendirilmiş Onam Formu.....                                                                                         | 64        |
| Ek-3. Demografik Bilgi Formu .....                                                                                             | 66        |
| Ek-4. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) .....                                                                             | 67        |
| Ek-5. Ankara Artikülasyon Testi (AAT) .....                                                                                    | 68        |
| Ek-6. Erken Okuryazarlık Testi (EROT).....                                                                                     | 69        |
| Ek-7. Problemleri Medya Kullanım Ölçeği (PMKÖ) Kısa Form .....                                                                 | 70        |
| Ek-8. Medya Kullanım Alışkanlıkları Anketi.....                                                                                | 71        |
| Ek-9. Özgeçmiş .....                                                                                                           | 72        |

## ÖZET

### Konuşma Sesi Bozukluğu Olan ve Olmayan Okul Öncesi Çocuklarda Problemli Medya Kullanımının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Konuşma Sesi Bozukluğu, konuşma seslerinin üretim yeri, zamanı, hızı ve basıncının hatalı üretiminden kaynaklanan bir konuşma bozukluğudur. Medya kullanım süresinin fazla olması, yanlış içeriği ve ebeveyn kontrolündeki eksiklikler gibi nedenlerden dolayı problemli medya kullanımı çocukların gelişim süreçlerini etkilemektedir. Çalışmamızın amacı, konuşma sesi bozukluğu olan ve olmayan çocukların problemli medya kullanımını ve erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırmak, ayrıca problemli medya kullanımı ile erken okur yazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmamızda, çalışma grubunu 60-83 ay aralığında konuşma sesi bozukluğu olan 25 çocuk oluştururken, aynı yaş aralığında normal gelişim gösteren 25 çocuk ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Tüm çocukların değerlendirilmesinde Türkçe Erken Dil Gelişim Testi, Ankara Artikülasyon Testi, Erken Okuryazarlık Testi ve Problemli Medya Kullanım Ölçeği kullanılmıştır. Her iki grup problemli medya kullanımı, dil gelişimi, artikülasyon ve erken okuryazarlık becerileri açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre erken okuryazarlık becerilerinden ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve Erken Okuryazarlık Testi toplam puanları açısından iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ( $p<0.05$ ). Konuşma sesi bozukluğu olan grubun problemli medya kullanım ölçeğinden elde ettikleri puanlar normal gelişim gösteren çocuklara göre istatistiksel olarak daha yüksekti ( $p<0.05$ ). Konuşma sesi bozukluğu olan çocuklar Erken Okuryazarlık Testi'nin dinlediğini anlama alt testi ile problemli medya kullanımı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiş ( $p<0.05$ ), ancak normal gelişim gösteren çocuklarda ise iki ölçek arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Konuşma sesi bozukluğu olan çocukların ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, fonolojik farkındalık, harf bilgisi gibi erken okuryazarlık becerilerinde daha düşük performans göstermiştir. Ayrıca bu çocukların problemli medya kullanım alışkanlıklarının dinlediğini anlama becerilerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Konuşma sesi bozukluğu olan çocukların değerlendirme ve müdahale planlarında problemli medya kullanım alışkanlıklarının ve erken okuryazarlık becerilerinin de dikkate alınması gerektiği düşünülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Erken okuryazarlık, konuşma sesi bozukluğu, problemli medya kullanımı

## **ABSTRACT**

### **Investigation of the Effect of Problematic Media Use on Early Literacy Skills in Preschool Children With and Without Speech Sound Disorder**

Speech Sound Disorder is a speech disorder caused by incorrect production of speech sounds' place, time, speed, and pressure. Excessive media usage, inappropriate content, and insufficient parental control affect children's developmental processes. Our study aims to compare problematic media use and early literacy skills of children with and without speech sound disorders and also to examine the relationship between problematic media use and early literacy skills. Twenty-five children with speech-sound disorders aged 60 to 83 months comprised the study group, whereas the control group comprised twenty-five children with typical development within the same age range in our study. In assessing all children, the Problematic Media Use Scale, Early Language Development Test: Turkish, Ankara Articulation Test, and Early Literacy Test were utilized. Both groups were compared for problematic media usage, language development, articulation, and early literacy skills. According to the findings, there was a statistically significant difference between the two groups in terms of expressive language vocabulary, general naming, phonological awareness, letter knowledge, and Early Literacy Test total scores, which are among the early literacy skills ( $p<0.05$ ). The scores of the group with speech sound disorder on the problematic media use scale were statistically higher than those of typical developing children ( $p<0.05$ ). A significant negative relationship was obtained between the listening comprehension subtest of the Early Literacy Test and problematic media use in children with speech sound disorders ( $p<0.05$ ), but no significant difference was found between the two scales in typical developing children. Children with speech-sound disorders showed poorer performance in early literacy skills such as expressive language vocabulary, general naming, phonological awareness, and letter knowledge. Furthermore, it has been observed that these children's problematic media usage habits negatively affect their listening comprehension skills. It is thought that problematic media usage habits and early literacy skills should be included in the assessment and intervention plans for children with speech sound disorders.

**Key Words:** Early literacy, problematic media use, speech sound disorder

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

|          |                                                |
|----------|------------------------------------------------|
| %        | : Yüzde                                        |
| AAT      | : Ankara Artikülasyon Testi                    |
| APA      | : Amerikan Pediatri Akademisi                  |
| ASHA     | : American Speech-Language-Hearing Association |
| DKT      | : Dil ve konuşma terapisti                     |
| EROT     | : Erken Okuryazarlık Testi                     |
| KSB      | : Konuşma Sesi Bozukluğu                       |
| N        | : Sayı                                         |
| O.± S.S. | : Ortalama ±Standart Sapma                     |
| PMKÖ     | : Problemli Medya Kullanım Ölçeği              |
| TEDİL    | : Türkçe Erken Dil Gelişim Testi               |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

|                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 2.1 KSB sınıflandırması.....                                                                      | 5  |
| Şekil 2.2 Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Gelişimsel Sırası ve Görevlerin<br>Zorluk Dereceleri..... | 11 |
| Şekil 3.1 Katılımcıların Seçilmesi .....                                                                | 21 |
| Şekil 4.1 Gruplar Bazında Cinsiyet Dağılımları .....                                                    | 28 |
| Şekil 4.2 Gruplar Bazında Anne ve Baba Eğitim Durumları Dağılımları .....                               | 29 |
| Şekil 4.3 Gruplar Bazında Görsel Medya Araçları Dağılımı .....                                          | 33 |
| Şekil 4.4 Gruplar Bazında EROT İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi Puan<br>Karşılaştırılması.....          | 36 |
| Şekil 4.5 Gruplar Bazında EROT Genel İsimlendirme Puan Karşılaştırılması .....                          | 36 |
| Şekil 4.6 Gruplar Bazında EROT Fonolojik Farkındalık Puan Karşılaştırılması.....                        | 37 |
| Şekil 4.7 Gruplar Bazında EROT Harf Bilgisi Puan Karşılaştırılması .....                                | 37 |
| Şekil 4.8 Gruplar Bazında EROT Toplam Puan Karşılaştırılması.....                                       | 38 |
| Şekil 4.9 Gruplar Bazında PMKÖ Puan Karşılaştırılması .....                                             | 38 |
| Şekil 4.10 Gruplar Bazında AAT Puan Karşılaştırılması .....                                             | 39 |

## TABLÖLAR DİZİNİ

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 2.1</b> Schriberg vd. (2010) Tarafından Geliştirilen Konuşma Sesi Bozuklukları Sınıflandırma Sistemi ..... | 7  |
| <b>Tablo 4.1</b> Çalışma ve Kontrol Grubuna Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı .....                                | 28 |
| <b>Tablo 4.2</b> Çalışma ve Kontrol Grubunun Medya Kullanım Alışkanlıkları Anketi Dağılımı .....                    | 31 |
| <b>Tablo 4.3</b> Çalışma ve Kontrol Grubunun Görsel Medya Araçları Dağılımı .....                                   | 32 |
| <b>Tablo 4.4</b> Gruplar Bazında Belirtilen Değişkenlerin Karşılaştırılması .....                                   | 35 |
| <b>Tablo 4.5</b> Gruplar Bazında PMKÖ ile AAT ve EROT Puanları Korelasyon Analizi ..                                | 40 |

## 1. GİRİŞ

İletişim, insanlar arasında olan bilgi alışverişidir. Çoğu zaman anlamlar dil aracılığıyla sağlanmaktadır. Dil sayesinde iletilmek istenen duygu ve düşünceler yazıyla, işaretle veya çoğunlukla konuşulan bir kod aracılığı ile gerçekleşmektedir. Dil ve konuşmayı birbirinden ayırmanın en basit yolu ise, dil ne söylediğimiz (yani sözcüklerin ve cümlelerin anlamları) konuşma ise sözcükleri ve cümleleri nasıl ürettiğimizdir (yani sözcükleri ve cümleleri oluşturan sesler) (Gillam ve Marquardt, 2011). Konuşma en temel insan davranışıdır. Bu davranışın temelleri yaşamın ilk yıllarından itibaren atılmaktadır. Bebekler anne karnındayken ve doğduktan sonraki kısa bir dönemde çevreden gelen tüm seslerden ziyade daha çok annesinin sesini dinlemeyi tercih etmektedir. Zamanla ailesiyle etkileşime girmesiyle konuşma sesine benzer sesler çıkarmaya çaba gösterir, bu çaba bebeğin 9 aylık olduğunda babıldamanın ortaya çıkmasıyla zengin bir şekilde ödüllendirilmektedir. Konuşmanın iletişim için kullanılması bundan kısa bir süre sonra oluşmakta ve çocuk 4 yaşına geldiğinde iletişim partnerlerini tamamen anlayabileceği, iyi oluşturulmuş cümlelerle anlamlı konuşmalar üretmeye başlamaktadır (Rvachew ve Brosseau-Lapr  , 2018).

Dil ve konuşma gelişimi de her becerinin kazanımı gibi farklı evrelerden oluşmaktadır. Dil edinimi esnasında çocuklar söz öncesi dönem, sözcük öğrenme, kural öğrenme ve fonolojik farkındalık ve okuryazarlık olmak üzere 4 farklı evreden geçmektedirler (Bleile, 2004). Dil edinimi gibi konuşma seslerinin edinimi de belli bir sıra ile meydana gelmektedir. Türk çocuklarının erken edindikleri sesleri araştıran bir çalışmada 2;6-3;6 yaş arasındaki çocukların /k, t, d, m/ seslerini diğer seslerden daha önce edindikleri belirlenmiştir (Topbaş, 2014). Buna bağlı olarak yapılan başka bir çalışmada yine /k, t, d, m/ seslerinin Türkçe’de en sık kullanılan sesler olduğu ve bu sık kullanımın çocukların bu sesleri daha erken edinmesini sağlayabileceği düşünülmüştür (Çimen, 2008; Topbaş, 2006). Türkçe konuşan çocuklarla yapılan bir araştırmada çocukların 3;6 yaşına kadar hece başı ve hece sonu pozisyonlarında %90 oranında tüm sesleri edindiklerini ve bu edinim sırasının genizsi sesler> patlamalı-durak sesler> akıcı daralmalı> yan daralmalı> durak-sürtünmeli> sürtünmeli> tek vuruşlu /r/ olduğunu belirtmiştir (Topbaş, 2006). Fakat diğer gelişim alanlarında

olduğu gibi konuşma seslerinin ediniminde de her çocuk bu gelişim evrelerini akranlarıyla uyumlu bir şekilde takip edemeyebilmektedir (Dodd, 2010).

Konuşma sesi bozukluğu (KSB), organik nedenlerden (işitme yetersizliği, dudak-damak yarıkları gibi) veya nedeni bilinmeyen problemlerden dolayı konuşma seslerinin üretim yeri, zamanı, hızı ve basıncının hatalı üretiminden kaynaklanmaktadır (Topbaş, 2006). KSB'nin görülme yaygınlığı açısından bakıldığında yaygınlığı en yüksek dil ve konuşma problemidir. Ülkemizde KSB'nin yaygınlığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yaygınlığın %3,18 ile %27 arasında olduğu görülmüştür (Maviş ve Günay, 2020; Öge, 2004). KSB'nin zamanında müdahale edilmediğinde okuma güçlüklerine de yol açtığı yapılan çalışmalarla ispatlanmıştır (Raitano vd., 2004; Tambyraja vd., 2020). Bu nedenle doğru tanı ve müdahale her bozuklukta olduğu gibi KSB'de de oldukça önem taşımaktadır.

Erken okuryazarlık becerileri ise bir çocuğun okuma ve yazmayı öğrenmeden önce bu becerilerle ilgili kazanmış olması beklenen temel bilgi, tutum ve becerilerin tümüdür (Whitehurst ve Lonigan, 2001). Yapılan araştırmalar KSB olan çocukların okul öncesi dönemde edinmesi beklenen erken okuryazarlık becerilerinde, dolayısıyla ilerleyen dönemlerde okuma ve yazmada problem yaşayabileceklerini göstermektedir (Tambyraja vd., 2020).

Medya kullanımı günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte hayatımızın bir parçası haline gelmektedir. Doğru yaş ve zaman aralığında kullanıldığında oldukça işlevsel olmakla birlikte kullanım yaşı küçüldükçe bu işlevsellik yerini olumsuzluklara bırakmaktadır. Günümüzde televizyon, telefon, tablet ve bilgisayar gibi dijital medya araçları çocukların günlük yaşamlarında yer almaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalar yukarıda bahsedilen dijital medya araçlarının okul öncesi ve okul dönemindeki çocukların oyun materyalleri arasında olduğunu göstermektedir (Fox ve Schirrmacher, 2014). Amerikan Pediatri Akademisi (APA, 2020), okul öncesi dönemde medya kullanımının 1 saati geçmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ülkemizde okul öncesi dönemde medya kullanımıyla ilgili yapılan bir çalışmada ise 2-6 yaş arasındaki çocuklardan sadece yarısının 1 saat ile sınırlı oldukları, çocukların %26'sının 2 saat ve %2'sinin 4 saatten fazla medya kullandıkları belirtilmiştir (Gündoğdu vd., 2016). Geçmişten günümüze problemli medya kullanımının çocuklar

üzerine olumsuz etkileriyle alakalı pek çok araştırma yapılmış ve aşırı ekran maruziyetinin uyku problemleri, obezite, stres, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, disleksi ve daha pek çok alanda etkilerinin olduğu görülmüştür (Lissak, 2018; Rose, 2011).

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönemde KSB olan ve normal gelişim gösteren (KSB olmayan) okul öncesi çocuklarda problemli medya kullanımının erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmamızda, KSB olan ve normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların erken okuryazarlık becerileri ve problemli medya kullanım alışkanlıklarının karşılaştırılması, ayrıca problemli medya kullanım alışkanlıkları ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları şunlardır;

- ✓ Konuşma sesi bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- ✓ Konuşma sesi bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların problemli medya kullanımı arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- ✓ Problemli medya kullanımı ile erken okur yazarlık becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Konuşma Sesi Bozukluğu

Konuşma sesi bozukluğu, bireyin konuşma gelişiminde meydana gelen güçlük ve/veya gecikmeyi ifade etmektedir (Bowen, 2015). American Speech-Language-Hearing Association'ın (ASHA, 2023) tanımına göre ise KSB; bir dilde kullanılan konuşma seslerinin motor üretimi, algısı veya fonolojik temsilindeki hataların birini veya birden fazlasını barındıran şemsiye bir terimdir. KSB olan çocuklar bozukluğun derecesine göre anlaşılmakta güçlük çekebilmekte ve bu durum günlük yaşamlarında problemlere yol açabilmektedir.

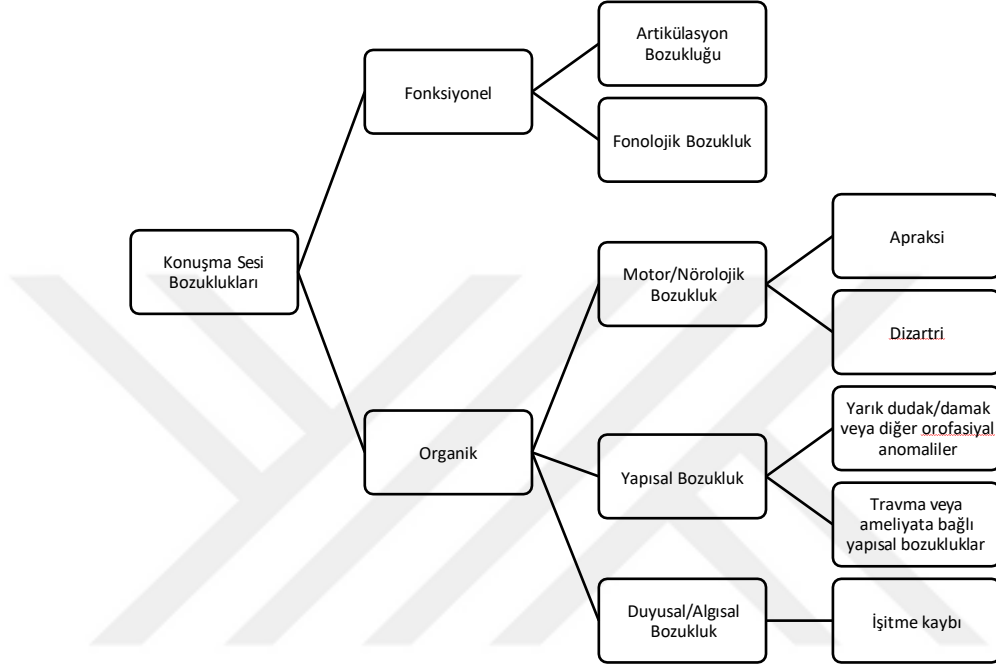
Konuşma sesi bozukluğu olan çocuklar konuşma anlaşılabilirliklerini etkileyecek hatalara sahip konuşma sesi sistemlerine sahip olabilmektedirler. Bu çocukların birçoğu sınırlı konuşma sesi üretimleri, sınırlı hece yapıları, eksik vurgu kalıplarına sahip olmalarına rağmen iletişim kurmak ve uyum sağlamak için çaba göstermektedirler. KSB olan çocuklar bazen normal gelişim gösteren akranlarında gözlemlenmeyen konuşma kalıpları, yapıları ve fonolojik süreçleri kullanarak zorluklara uyum sağlamaya çalışabilmektedirler (Bowen, 2015). Örneğin 4-5 yaşında KSB olan bir çocuk önleştirmek işlemi yaparak “kapı” yerine “tapı”, “gar” yerine “dar” sözcüklerini kullanabilir veya ses atarak “kalp” yerine “kap”, dans” yerine “das” şeklinde kendini ifade edebilir.

Konuşma sesi bozukluğu'nun etiyolojisi temel alındığında iki gruplandırma karşımıza çıkmaktadır (ASHA, 2023). Bunlar;

1. Organik KSB: Bozukluğun temelinde var olan veya bozukluğa neden olan bir etmenin olmasıdır. Organik KSB'ye 7 yaşında iki ön dişini kaybetmiş bir çocuğun doğru ses üretimini etkilemesi örnek olarak verilebilir (ASHA, 2023; Robb 2018).
2. Fonksiyonel KSB: Bilinen anatomik, fizyolojik veya nörolojik bir nedenin olmamasıdır. Bazen neden bilinmediği durumlarda idiyopatik terimi de kullanılmaktadır. Fonksiyonel KSB'ye ise 7 yaşındaki bir çocuğun anatomik ve fizyolojik olarak herhangi bir problemi olmamasına rağmen

/r/ fonemini üretememesini örnek olarak verilebilir (ASHA, 2023; Robb 2018).

Şekil 2.1.'de görüldüğü gibi organik KSB'ler motor/nörolojik, yapısal ve duyusal/algısal olarak üç alt grupta incelenirken fonksiyonel KSB'ler artikülasyon ve fonolojik bozukluklar olarak iki alt grupta incelenmektedir (ASHA, 2023).



**Şekil 2.1** KSB sınıflandırması (ASHA, 2023)

Tüm bunlar dışında gelişimsel gerilikler, genetik sendromlar, kulak enfeksiyonu ve diğer nedenlere bağlı işitme kayıpları, beyin hasarları ve kafa travmaları da KSB'ye neden olan etmenler arasında gösterilmektedir (ASHA, 2023). Fonksiyonel KSB'ler her ne kadar idyopatik olsa da riskini artıran bazı faktörler bulunmaktadır. Bunlar; cinsiyet, pre/perinatal risk faktörleri, aile hikayesi ve tekrarlayan effüzyonlu otitis media olarak sıralanabilmektedir (ASHA, 2023).

Literatürde (Shriberg vd., 1997; Wren vd., 2016) KSB'lerin erkeklerde kadınlardan daha fazla görüldüğü ortaya koymuştur. Anne stres faktörü, gebelikte meydana gelen enfeksiyonlar, erken doğum ve düşük doğum ağırlığı da fonolojik süreçlerde gecikmeye ve KSB'ye yol açabilmektedir (Fox vd., 2002). Ailesinde (ebeveyn/kardeş) KSB/dil bozukluğu olan bireyler de dil ve konuşma gelişimi açısından risk altında bulunmaktadır (Campbell vd., 2003; Felsenfeld vd., 1995; Fox

vd., 2002; Shriberg ve Kwiatkowski, 1994). Son olarak genellikle işitme kaybı ile ilişkili tekrarlayan effüzyonlu otitis media KSB ile ilişkilendirilmiştir (ASHA, 2023; Fox vd., 2002). Yetişkinlerde görülen bazı KSB'ler ise çocukluk döneminde başlayıp erken müdahale programlarına alınmadığı için yetişkinlik döneminde de devam edebilmektedir. Yetişkinlik döneminde meydana gelen diğer KSB'ler inme, travmatik beyin hasarı veya diğer travmalar nedeniyle yetişkinlik döneminde de görülebilmektedir (ASHA, 2023).

Konuşma sesi bozukluğu, daha çok erken çocukluk döneminde karşımıza çıkan (McLeod ve Harrison, 2009) ve yaş ilerledikçe görülme sıklığı azalan bir bozukluktur (Keating vd., 2001). KSB ile ilgili alanyazın incelendiğinde okul çağı çocuklarının %2,3-%24,6'sında konuşma gecikmesi veya KSB olduğu görülmüştür (Law vd., 2000; Shriberg vd., 1999; Wren vd., 2016). İsrail'de yapılan bir çalışmada anasınıfı, ilkokul 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin %48'inde artikülasyon bozukluğu tespit edilmiştir (Jaber vd., 1997). Okalidau ve Kampanaros'un (2001) yaptığı bir çalışmada ise anaokulu öğrencilerinin %6,9'unda KSB olduğunu saptamıştır. 8 yaş çocuklarıyla yapılan bir diğer araştırma ise KSB prevalansının bu dönemde %3,6'lara gerilediğini göstermektedir (Wren vd., 2016). Ülkemizde yapılan KSB'ye yönelik araştırmalar da yine benzer bulgular ortaya koymaktadır. Örneğin 7-12 yaş arası çocuklarla yapılan bir araştırmada çocukların %17,9'unda KSB saptanmıştır (Öge, 2004). Maviş ve Günay'ın (2020) yaptığı bir diğer çalışmada ise okul öncesi çocukların %37,63'ünde KSB tespit edilmiştir. Öge'nin (2004), ilkokul çağındaki çocuklarla yaptığı araştırmaya göre ise KSB oranı %3,18 olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil ve konuşma bozuklukları erkek çocuklarda kızlara oranla daha sık görülmekle birlikte (McKinnon vd., 2007; Öge, 2004) küçük yaş gruplarında da büyük yaş gruplarına göre daha sık rastlanmaktadır (Maviş ve Günay, 2020).

### **2.1.1. Konuşma Sesi Bozukluğunun Sınıflandırması**

Konuşma sesi bozukluğu, bir şemsiye terim olarak pek çok bozukluğu bir araya topladığından 1990'dan günümüze bu bozukluk grubunu sınıflandırmak amacıyla pek çok çalışma yapılmıştır (Waring ve Knight, 2012). Yapılan ilk KSB sınıflandırmaları medikal yaklaşımlardan oldukça etkilenmiştir (Bowen, 2015). Bu sınıflandırmalar genellikle KSB'nin altında yatan bir etiyolojinin olup olmamasına göre belirlenmiştir.

Etiyolojik sınıflandırma sisteminin ilk örneklerinden olan T. Ingram'ın (1959) sınıflandırmasına göre altta yatan nedenlere göre KSB'ler altı alt grupta incelenmiştir. Daha yakın bir zamanda yapılan KSB sınıflandırması ise Ruscello (2008) tarafından oral yapı bozuklukları, duysal eksiklikler, motor konuşma bozuklukları ve nedeni bilinmeyen ses sistemi bozuklukları olarak dört alt grupta ele alınmıştır. Bu sınıflandırmanın önemli özelliklerinden birisi de KSB'li çocukların konuşma bozukluğu etiyolojik temeli bilinen ve bilinmeyen olarak ikiye ayrılmasıdır (Waring ve Knight, 2012).

Etiyolojik temelli sınıflandırmalarda etiyolojik nedeni bilinmeyen KSB grubunu alt bölümlere ayırmadaki zorluk nedeniyle Shriberg vd. (2010) tarafından "Konuşma Bozuklukları Sınıflandırma Sistemi" geliştirilmiştir. Bu sınıflandırma sistemi genetik ve çevresel risk faktörlerini içeren sekiz alt gruptan oluşmaktadır (Shriberg vd., 2010). Bu alt gruplar Tablo 2.1.'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.1** Schriberg vd. (2010) Tarafından Geliştirilen Konuşma Sesi Bozuklukları Sınıflandırma Sistemi

| Grup                       | Alt Grup                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Konuşma Sesi Bozuklukları  | 1. Genetik faktörlere bağlı konuşma sesi bozuklukları<br>2. Effüzyonlu otitis mediaya bağlı konuşma sesi bozuklukları<br>3. Gelişimsel ve psikososyal etmenlere bağlı konuşma sesi bozuklukları |
| Motor Konuşma Bozuklukları | 4. Konuşma Apraksisi<br>5. Dizartri<br>6. Adlandırılmayan motor konuşma bozuklukları                                                                                                            |
| Ses Hataları               | 7. Sürtünmeli sesler<br>8. /r/ benzeri sesler                                                                                                                                                   |

Bir başka yaklaşım olan Stackhouse ve Wells'in (1997) "Psikodilbilimsel Çerçeve Modeli"dir. Bu model konuşma ve/veya okuma bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların bireysel profillerini sağlamak için geliştirilmiştir. Konuşma üretiminin temeli bu modele göre beş gelişim basamağından oluşmaktadır. Bunlar (Stackhouse ve Welss, 1997);

- ✓ Sözcük öncesi faz,
- ✓ Tüm Sözcük fazı,
- ✓ Sistematik basitleştirme fazı,
- ✓ Birleştirme fazı,
- ✓ Meta-fonolojik fazdır.

Çocuğun bu fazlardan birinde veya birkaçında problem yaşayabileceği düşünülmüştür (Stackhouse ve Welss, 1997). Günümüzde en çok kabul gören sınıflandırma sistemlerinden birisi de Dodd'un (2010) geliştirdiği linguistik temel oluşturma ve konuşma alt tiplerine dayanan psikolinguistik temellere sahip "Ayrıcı Tanı Sistemi"dir (Dodd, 2010). Dodd bu sistemde KSB'leri beş alt grupta ele almıştır. Bunlar (Dodd, 2010);

- Artikülasyon bozukluğu; bir sesin izole, sözcük içi veya cümle içi üretimi sırasında hatalı üretilmesidir ve KSB grubunun %12,5'ini oluşturmaktadır.
- Fonolojik gecikme; tipik fonolojik süreçlerin doğru sırayla fakat kronolojik yaşa göre geriden gelmesidir ve KSB grubunun %57,5'ini oluşturmaktadır.
- Tutarlı fonolojik bozukluk; olağan dışı ve gelişimsel normal gelişim gösteren fonolojik hataların tutarlı kullanımıdır ve KSB grubunun %20,6'sını oluşturmaktadır.
- Tutarsız fonolojik bozukluk; konuşma sırasında minimum %40 oranında tutarsız fonolojik bozuklukların görülmesidir ve KSB grubunun %9,4'ünü oluşturur.
- Çocukluk çağı apraksisi; fonolojik planlama, fonetik ve motor programlama zorluklarının görüldüğü bir bozukluktur ve KSB grubunun <%1'ini oluşturmaktadır.

## 2.2. Erken Okuryazarlık

Formal eğitimden önce gelişen okuma ve yazmaya yönelik gelişen bilgi, beceri ve tutumlara erken okuryazarlık becerileri denmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Modern yaşamda başarı için okuryazarlık şarttır. Okuryazarlık seviyeleri, okul bitirmeyi (Hernandez, 2011), zihinsel ve fiziksel sağlığı (Lincoln vd., 2008) ve yaşam kalitesini (Marcus, 2006) öngörmektedir.

Optimum okuryazarlık seviyelerinin sağlanması için çocukların dil ve konuşma becerilerine odaklanması gerekmektedir. Çünkü dil ve konuşma becerileri okuryazarlığın temelidir. “Basit okuma görüşüne” göre metni anlama becerisi, sözlü dili anlama ve çözümleme becerileri ile belirlenmektedir. Sözcükleri çözümleme becerisi veya sözcük içindeki harfleri ayırt etmek için konuşmayı doğru bir şekilde algılama, konuşmayı net bir şekilde üretme ve konuşma seslerinin sözcükleri oluşturmak için nasıl bir araya getirildiğini anlamak gerekmektedir. Çoğu çocuk için fonolojik gelişim doğumdan önce, fetüsün anne karnında anne konuşmasının melodisini duymasıyla başlar ve çocuğun ana dilindeki tüm sesleri doğru bir şekilde telaffuz etmeyi öğrendiği yıllar boyunca devam etmektedir (Rvachew ve Grawburg, 2006). Konuşma ve okuryazarlık birbiriyle ilişkilidir. Çünkü bu beceriler fonolojik işlemlemeye bağlıdır (Rvachew ve Grawburg, 2006; Lyon vd., 2003). Fonolojik işlemleme, konuşma seslerini algılamayı, uyaklı sözcükleri fark etmeyi ve fonolojik bilgiyi onu kullanacak kadar uzun süre hafızada tutmayı içermektedir (McBride-Chang, 1995; Metsala, 1999). Normal işiten bebek, ilk yıl içinde ana dilinde hangi konuşma seslerinin önemli olduğunu, sözcük ve cümlelerde hangi uyakların yaygın olarak kullanıldığını öğrenmektedir (Kuhl, 2004). Bu bilgi, sözcük öğrenmenin yanı sıra babıldama başlangıcını da desteklemektedir (McGillion vd., 2017). Zamanla küçük çocuk, konuşma seslerinin sözcükleri oluşturmak için nasıl birleştirildiğini öğrenir ve konuşma giderek anlaşılabilirliği artmaktadır (Roulstone vd., 2009). Daha büyük çocuklar ise okumayı öğrenmek için sözcüklerin ses yapısına ilişkin farkındalığı alfabetik prensiple birleştirmektedir (Lonigan vd., 2000). Okul öncesi dönem ve anaokulu yılları çocukların bilişsel ve akademik gelişiminde kritik bir dönemdir (Bowen, 2015). Okuma yazma öğrenimi her ne kadar birinci sınıfta gerçekleşiyor olsa da okul öncesi dönemde okulun gerektirdiği temel becerileri edinemeyen çocukların okuma ve yazmayı öğrenmede problem yaşadıkları görülmektedir (Cardoso-Martins vd., 2011; Ecalle vd., 2008; Erdoğan, 2011; Goodman vd., 2010; Lefebvre vd., 2011). Yapılan araştırmalar da okul öncesi dönemdeki akademik başarının ilerleyen dönemlerdeki akademik başarılar ile ilişkili olduğunu kanıtlamıştır (Krajewski ve Schneider, 2009).

### 2.2.1. Erken Okuryazarlık Gelişimi

Erken dil ve okuryazarlık (okuma ve yazma) gelişimi yaşamın ilk üç yılında başlamaktadır. Bu beceri çocuğun kitaplar ve öyküler ile ilk deneyimleriyle yakından bağlantılıdır. Küçük çocukların kitap, kâğıt, boya kalem gibi okuma-yazma materyalleriyle ve hayatlarındaki yetişkinlerle olan etkileşimleri dil, okuma ve yazma gelişiminin yapı taşlarıdır (Bell, 2003).

Yapılan son araştırmalar, erken bebeklik döneminde başlayan sözlü ve yazılı dil becerilerinin öğrenilmesine yönelik etkileşimli ve deneyimsel bir süreci desteklemektedir. Çünkü çocuklar konuşmayı, okumayı ve yazmayı, yetişkinlerin veya daha büyük çocukların kitap ve dergi, keçeli kalem ve kâğıt gibi diğer okuryazarlık materyallerini kullanarak onlarla etkileşime girmesiyle sosyal okuryazarlık deneyimleri yoluyla öğrenmektedirler (Bell, 2003).

Erken okuryazarlık becerileri fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi, harf bilgisi, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama olmak üzere beş temel alt alanda incelenebilmektedir (Aarnoutse vd., 2005).

#### Fonolojik Farkındalık

Fonolojik farkındalık becerileri, dildeki ses yapılarını fark etme ve tanımlama becerisidir. İlerleyen yıllardaki okuma ve yazma başarısının güçlü bir yordayıcısıdır (DeBaryshe ve Gorecki, 2007). Çocukların sözcükleri seslerine ayırması, sesleri birleştirerek sözcük oluşturma, cümleleri sözcüklere ayırması, kendine verilen iki sözcükte ortak sesler olup olmadığını fark etmeleri gibi beceriler fonolojik farkındalık becerileri kapsamına girmektedir (Anthony ve Francis, 2005). Fonolojik farkındalığın okuma ve yazmadaki öğrenme güçlükleri ile yakından bağlantılı olduğundan (Brady vd., 2010; Melby-Lervåg vd., 2012) çocukların harfler ve sesler arasındaki ilişkisinin farkındalığı büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle fonolojik farkındalığın önemi göz ardı edilmemelidir. Fonolojik farkındalık becerilerinin kazanım sırası görevlerin zorluk dereceleriyle birlikte Şekil 2.2.'de gösterilmiştir (Gillon, 2017).

| Daha Kolay Seviye                                                                                                                                               | →                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                           | Daha Zor Seviye |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| <b>Hecelere Ayırma</b>                                                                                                                                          | Tanıdık iki heceli bir sözcüğü hecelerine ayırma (a-yı)                                                                                              | Tanıdık üç heceli bir sözcüğü hecelerine ayırma (san-dal-ye)                                                                                               | İki harfin bir sese denk geldiği uyarıcı parçalar ('shop' sözcüğü söylenirken /ʃ /-o/-p/ seslerinden oluşur, yazarken /ʃ / sesi /sh/ harfleriyle yazılır. |                 |
| <b>Kafiye</b>                                                                                                                                                   | Kafiyeli olanı farketme                                                                                                                              | Kafiyeli olmayanı bulma                                                                                                                                    | Kafiye oluşturma                                                                                                                                          |                 |
| <b>Fonem Tanıma</b>                                                                                                                                             | Tek heceli sözcüklerin ilk sesini bulma                                                                                                              | Tek heceli sözcüklerin son sesini bulma                                                                                                                    | Sözcüklerin ortasındaki sesleri bulma                                                                                                                     |                 |
| <b>Birleştirme</b>                                                                                                                                              | Başlangıç sesi ile sözcüğün kafiyeyi oluşturan bölümünü birleştirme                                                                                  | Sıralı verilen seslerden tek heceli sözcük oluşturabilme                                                                                                   | Sıralı ya da sırasız verilen sesleri birleştirerek anlamlı ya da anlamsız sözcükler oluşturma                                                             |                 |
| <b>Ayırma</b>                                                                                                                                                   | Başlangıç sesi-kafiye kısmını ayırma                                                                                                                 | İki ya da üç fonemi olan sözcükleri fonem seviyesinde ayırma                                                                                               | Dört ya da beş fonemi olan sözcükleri fonem seviyesinde ayırma                                                                                            |                 |
| <b>Ses Atma</b>                                                                                                                                                 | Basit tanıdık sözcüklerin ilk sesini atma                                                                                                            | Ünsüz-ünlü-ünsüz yapısındaki sözcüklerin ilk ve son seslerini atma                                                                                         | Ünsüz öbeği içeren sözcüklerde ses atma                                                                                                                   |                 |
| <b>Fonem değişikliklerini fark etme ve tanımlama</b>                                                                                                            | Ortak kafiyesi olan yapıları kullanarak analiz etme                                                                                                  | İki ya da üç fonemi olan sözcüklerde geniş ses karşıtlıklarını fark etme                                                                                   | Dar ses karşıtlıklarını ve ortadaki ünlü ses değişikliklerini, ünsüz öbeği içeren sözcüklerde ses değişikliklerini fark etme                              |                 |
| <b>Fonolojik form ile ortografik form eşleşmesi (Türkçe'de her bir ses bir harfe karşılık geldiği için Türkçe'nin dil yapısına sadece ilk görev uymaktadır)</b> | Bir sesin bir harfle eşleştiği sözcükler ('tam' sözcüğü söylenirken /t/-/a-/ /m/ seslerinden oluşur, yazarken yine /t/-/a-/ /m/ harfleriyle yazılır) | İki harfin bir sese denk geldiği uyarıcı parçalar ('shop' sözcüğü söylenirken /ʃ /-o/-/p/ seslerinden oluşur, yazarken /ʃ / sesi /sh/ harfleriyle yazılır. | Bir sesbirimin çoklu yazı birime karşılık geldiği karmaşık bağlantıları içeren uyarıcı parçalar. (f,ph, ff, er, ir,ur)                                    |                 |

**Şekil 2.2 Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Gelişimsel Sırası ve Görevlerin Zorluk Dereceleri (Gillon, 2017)**

Küçük çocuklarda uyak farkındalığı fonolojik farkındalığın ilk göstergesi olarak da görülmektedir (Justice ve Pullen, 2003). Çünkü uyak farkındalığı çocukların dikkatlerini sözcük anlamlarından sözcükteki seslere kaydırdıkları zamanlardır. Bazı çocuklarda uyak farkındalığının otomatik olarak gelişmemesinin nedeninin dili

öncelikle iletişim aracı olarak kullanıp daha sonra sözcük içindeki seslere dikkat etmeyi öğrenmesi olduğu düşünülmektedir (Neuman ve Dickinson, 2001).

### **Sözcük Bilgisi**

Dil gelişimi ve buna bağlı olarak sözcük bilgisi okuryazarlık öğreniminin kritik bir alanıdır (Roskos vd., 2009; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Sözcük bilgisi kısaca çocuğun dildeki sözcükleri anlayabilmesi ve doğru bağlamlarda kullanabilmesi olarak ifade edilmektedir. Bir çocuğun dil gelişimi ve sözcük bilgisi daha sonraki okuryazarlık başarıyla güçlü bir şekilde bağlantılıdır (Lane ve Wright, 2007). Yaşıtlarına uygun ve daha üst seviyede sözcük bilgisine sahip olan çocuk, okuma sırasında sözcükleri analiz etme ve akıcı okumada daha başarılı olacaktır (Hirsch, 2003; Metsala, 1999; Zhang ve Alex, 1995;). Araştırmacılar dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için sadece sözcük bilgisi ve fonolojik bilgisinin ötesinde daha geniş bir yelpazede sözel dil gelişiminin ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır (Roth vd., 2002). Roth vd. (2002), erken sözel dil gelişimi ile ilgili parametrelerin geleneksel okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında bir başlangıç avantajı olduğunu savunmuşlardır.

### **Harf Bilgisi**

Harf bilgisi; harfleri tanıma ve adlandırma (Foulin, 1993), harflerin seslerini tanıma (Invernizzi ve Purcell, 2003), harfleri üretebilme (Stachowiak, 1996) ve metindeki harfleri sesleriyle eşleştirebilme (Invernizzi ve Purcell, 2003) becerilerini içermektedir. Harf bilgisinin son yirmi yılda yapılan birçok çalışmada daha sonraki okuma ve yazma başarılarının önemli bir yordayıcısı olduğu gösterilmiştir (Foulin, 1993).

### **Yazı Farkındalığı**

Gelişen yazma veya çocuğun bir mesaj oluşturmak için kâğıda ilk işaret koyma girişimi, harflerin veya sözcüklerin tanınmasından çok önce başlamaktadır. Çocuklar ilk başta kâğıda basitçe bir işaret yapmanın anlam yaratabileceğini fark etmektedirler. Gelişen yazmada ise fonolojik farkındalık (“top” sözcüğünü oluşturan sesleri

duyabilme ve /t/-/o/-/p/ seslerine ayırabilme), yazı farkındalığı (metnin mesaj taşıdığının farkında olma) ve dil (sözcük anlamlarının bir mesajı temsil ettiğini bilme) entegrasyonunu gerektiren bir süreçtir (Rohde, 2015). Yazı farkındalığı, yazının farklı işlevleri olduğu ve farklı mesajlar taşıdığını anlamaktan sözcükler ve harfler arasındaki farkları bilmeye kadar uzanmaktadır (Rohde, 2015). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinde olduğu gibi, yazı farkındalığı da temel bir gelişim sürecini takip etmektedir. Sözcük kavramının edinilmesi, konuşmayı sözcüklere ayırmayı ve sesleri harflerle eşleştirmeyi öğrenerek harf bilgisi ile fonolojik farkındalığın başlatılmasını içermektedir (Mason ve Allen, 1986). Yapılan araştırmalar erken okuryazarlık becerilerinin alt alanlarından olan yazı farkındalığının okuryazarlık döneminin önemli yordayıcılarından olduğunu ortaya koymuştur (Diamond vd., 2008; Walpole vd., 2004).

### **Dinlediğini Anlama**

Dinlediğini anlama becerisi hem günlük yaşamda kurduğumuz iletişimlerde temel oluşturduğu hem de okuma ve yazmanın birincil hedefi olduğundan erken okuryazarlık becerileri içinde önemli bir yer edinmektedir (Kargın vd., 2015). Çocukların dili anlamaları ve üretebilmeleri için dilin semantik ve sentaktik yapılarını edinmiş olmaları gerekir. Erken okuryazarlık becerisinin alt alanlarından biri olan dinlediğini anlama becerisi de bu yapıların kazanımlarla yakından ilişkilidir. Erken okuryazarlık becerilerinde bu kazanımlar okunan metinle ilgili soruları yanıtlama ve öyküleme olarak ölçülmektedir (Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2022).

### **2.3. Konuşma Sesi Bozuklukları ile Erken Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki**

Son yıllarda yapılan çok sayıda çalışma KSB ile gelişimsel disleksi veya okuma güçlüğü ile arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir (Raitano vd., 2004). Yapılan boylamsal araştırmalar, okuma güçlüğü olan çocukların okul öncesi dönemde yüksek oranda KSB ve diğer dil bozukluklarına sahip olduğunu kanıtlamıştır (Gallagher vd., 2000; Pennington ve Lefly, 2001; Scarborough, 1990). Ayrıca KSB olan çocuklar da sonraki okul yaşamlarında okuma güçlüğü açısından risk altındadırlar (Bishop ve Adams, 1990; Catts, 1993; Snowling vd., 2000). Dil, konuşma ve okuma

becerileri arasındaki korelasyonu inceleyen araştırmalar, okul döneminde okuma güçlüğü yaşayan çocukların %25'ine KSB'nin de eşlik ettiği görölmüştür. (Gallagher vd., 2000; Pennington ve Lefly, 2001; Scarborough, 1990). KSB ve okuma güçlüğü arasındaki artan ilişkinin nedeninin ise her iki bozukluğun da gelişimsel disleksinin temel nedeni olan fonolojik temsillerin gelişimindeki problemlerden meydana geleceği düşünölmektedir (Liberman vd., 1974).

#### **2.4. Çocuklarda Medya Kullanımı**

Günümüzde ilerleyen teknolojiyle birlikte medya araçları günlük yaşantımızla iç içe girmiş ve vazgeçilmez bir hale gelmiştir. Eğlence, eğitim, haberleşme gibi pek çok alanda kullandığımız medya araçlarının kullanımı gün geçtikçe artmış ve kullanım yaygınlığı küçük yaştaki çocuklarda da sıklıkla görölmeye başlanmıştır. Medya kullanım sıklığına ilişkin pek çok tahmin yürütölse de araştırmalar 2 yaş altındaki çocukların ekran kullanımının günde yaklaşık bir saat, 2-8 yaş arasındaki çocukların ise günde ortalama 2 saat olduğu belirtilmiştir (Rideout, 2016). Türkiye İstatistik Kurumu (2021) verilerine göre ölkemizde 6-15 yaş arasındaki çocuklar için 2013 yılında internet kullanım oranının %53,7 iken 2021 yılında %83,9'a yükseldiği görölmüştür. Aynı araştırma bu çocukların sosyal medyayı hafta içinde ortalama 2 saat 54 dakika; hafta sonunda ise ortalama 2 saat 44 dakika kullandığını göstermiştir. Ölkemizde okul öncesi çocuklarla yapılan bir araştırmada televizyon hariç teknolojik aletlerle ilk karşılaşma yaşı 3-4 yaş olduğu ve okul öncesi çocuklarda bilgisayar kullanımının %35, tablet kullanımının %31 ve cep telefonu kullanımının %26 olduğu belirtilmiştir (Gündoğdu vd., 2016).

Ebeveynler ekran başında geçirilen sürenin ne kadarının fazla olduğu, hangi içeriklerin faydalı veya zararlı olduğu ve fazla maruziyetin yaratacağı olumsuzluklar hakkında yeterli bilgiye sahip olmayabilmektedirler. APA (2020)'ya göre;

- Doğumdan 18 aya kadar olan sürede çocukların göröntölü konuşma dışında medya maruziyeti olmamalı,
- 18-24 ay arasında çocuklar medya ile tanıştırılmak istenirse içerik ebeveyn tarafından çocuğa uygun seçilmeli ve ebeveynle birlikte izlenmeli,
- 2-5 yaş arası çocuklarda günlük medya kullanımı 1 saatle sınırlandırılmalı ve yine ebeveyn kontrolünde olmalı,

- 6 yaş üzeri çocuklarda ise medyada geçirilen sürenin günlük aktivitelerin (uyku, yemek yeme, fiziksel aktivite gibi) yerini almadığından emin olunmalıdır.

#### **2.4.1. Çocuklarda Medya Kullanımının Etkileri**

Geçmişten günümüze medya kullanımının olumlu ve olumsuz etkileri hakkında pek çok araştırma yapılsa da genellikle medyanın çocuklar ve yetişkinler üzerindeki olumsuz etkileri üzerinde durulmuştur. Medya kullanımının içeriği doğru seçildiğinde ve kullanım süresi ebeveyn kontrolü altında olduğunda medya kullanımının çocuklar üzerinde olumlu etkiler yarattığı da görülmüştür. Örneğin Susam Sokağı gibi içeriği iyi hazırlanmış televizyon programları 3-5 yaş arası çocukların bilişsel, sosyal ve okuryazarlık becerilerine katkı sağladığı görülmüş (Anderson vd., 2001) ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik (obeziteyi önleme, sosyallik gibi) buna benzer programların arttırılması gerektiği düşünülmüştür (Hill vd., 2016). Bu uygulamaların değerlendirmeleri de okul öncesi çocuklara okuryazarlık becerilerinin öğretilmesinde etkili olduğunu göstermiştir (Wright vd., 2001). Çocuklar için tasarlanmış medya eğitim programlarının, sonraki harf-sözcük becerileri, matematiksel beceriler, alıcı dil becerileri ve okula hazır bulunuşluk ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Dolaylı etkilerle ilgili olarak, çalışmalar eğitim programlarını izlemenin çocukların motivasyonunu artırdığını, ev ve okul ortamlarını farklı şekilde düzenlemelerini sağladığını ileri sürmüştür (Huston vd., 1995). Yapılan boylamsal bir çalışmada, erken çocukluk döneminde eğitim programlarını izlemenin lise notlarıyla pozitif bir ilişkisi olduğu ve bu uzun vadeli ilişkilerin motivasyon ve benlik kavramındaki farklılıklardan kaynaklanabileceği öne sürülmüştür (Anderson vd., 2001).

Medya kullanımı ve bazı uygulamaların çocukların yaratıcılıkları ve oyun becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu, bu uygulamaların çocukların çizim ve resim yeteneklerini geliştirdiği, bununla birlikte bu uygulamaları kullanırken ebeveyn gözetiminin önemli olduğu da vurgulanmıştır (Marsh vd., 2015).

Her ne kadar medya kullanımının olumlu etkileriyle ilgili pek çok çalışma ve kanıt bulunsun da gerek ebeveyn gözetimi eksikliğinden gerek medya kullanım süresinin normalin dışına çıkmasından gerekse yanlış içerik seçiminden kaynaklanan

medya kullanımının pek çok olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Bu olumsuz etkiler aşağıda açıklanmıştır:

### **Davranışsal Problemler**

Başkalarının şiddet içeren davranışlarını gözlemleyen ve/veya yaşayan çocukların aynı davranışı hemen gösterme olasılığı daha yüksektir. Medya şiddetine maruz kalmak da saldırgan davranış, öfke ve uyarılma ile pozitif ilişkilidir. Medya şiddetine nadiren maruz kalmanın kalıcı etkiler yaratmayacağı düşünülse de şiddet unsurları içeren programlara veya şiddet içerikli oyunlara çok fazla maruz bırakılmanın önüne geçilmelidir (Ray ve Jat, 2010). Yapılan çalışmalar medya aracılığıyla şiddete maruz kalmanın düşük akademik başarıya, psikososyal uyumdaki zorluklara, strese, şiddet ve suç işleme eğilimindeki artışa ve hatta intihara neden olabileceği belirtilmiştir (Geeta ve Krishnakumar, 2005; Munni ve Malhi, 2006). Medya kullanımının dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun etiyolojisi olarak ele alınmasa da var olan bu bozukluğun şiddetlenmesinde rol oynadığı düşünülmektedir. Yapılan bir çalışma dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip çocukların yaşitlarına göre daha fazla ekran maruziyeti olduğunu ve akademik başarıya ulaşmada önemli bir etken olan hikayeleri anlamada güçlük yaşadıkları gösterilmiştir (Acevedo-Polakovich vd., 2005).

### **Obezite**

Medya kullanımının obezite üzerine de etkisi bulunmaktadır. Azalmış fiziksel aktivite, sağlıksız yiyeceklere yönelik reklamlar gibi faktörler çocuklarda problemleri medya kullanımının obeziteye yol açmasında etken olabilmektedir. Ramirez vd. (2023), yaptıkları çalışmada ekran süresi akranlarına göre yüksek olan çocukların çocukluk çağı obezite riskini %1,2; Stettler vd. (2004) ise elektronik oyun oynayarak geçirilen her saat için obezite riskini neredeyse 2 kat arttırdığını gözlemlemişlerdir. Aynı zamanda reklamlara maruz kalma ile çocukların belirli gıdalara yönelimleri, gıda satın alma ve gıda tüketimleri arasında ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Tüm bunların çocuklarda fiziksel aktiviteyi kısıtladığı, sağlıklı yiyeceklerdense reklamlarda maruz bırakıldıkları sağlıksız yiyeceklere yöneldikleri ve ekran başında atıştırma davranışlarından dolayı obezite risklerinin arttığı düşünülmektedir (Wiecha vd., 2006).

## **Uyku Problemleri**

Medyaya kullanım süresinin artması ve erken çocukluk döneminde çocuğun odasında televizyon, bilgisayar gibi cihazların bulunması, gece uyku süresinin azalması ile ilişkilendirilmiştir (Cespedes vd., 2014). Akşam saatlerinde arka planda ekran maruziyeti olan bebeklerin normal gelişim gösterenlere göre gece başına düşen uyku süreleri önemli derecede azalmıştır (Vijakkhana vd., 2015). Bu ilişkinin altında yatan mekanizmaların ise, uyaran içeriği ve ekranlardan yayılan mavi ışıqla endojen melatoninin baskılanması olduğu düşünülmektedir (Della Sofferenza ve Rotondo, 2006).

## **Sigara ve Alkol Kullanımı**

Çocukların medya araçlarında sigara ve alkol reklamlarının mesajlarına maruz kalmalarının erken dönemde sigara ve alkol kullanımına neden olabileceği düşünülmektedir. Sigara kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalar ergenlerin yarısından fazlasının sigaraya başlama nedenlerinin filmlerdeki sigara kullanımı olabileceği belirtilmiş ve bazı ülkelerde ekranda sigara içme yasağı gündeme getirilmiştir (Sargent vd., 2005). Benzer şekilde alkol reklamlarına ve filmlerde alkol kullanımına maruz kalmanın gençlerde alkol tüketimine ilişkin olumlu inançlarla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Grube ve Waiters, 2005).

## **Dil Gelişimi**

Erken çocukluk döneminde problemlili medya kullanımı ebeveyn-çocuk etkileşimindeki azalmaya ve medya kullanımının yüksek olduğu evlerde daha zayıf aile ilişkilerine yol açtığı ve buna bağlı olarak çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilmektedir. Yapılan araştırmalar ekran başında geçirilen süre ile alıcı ve ifade edici dil gecikmeleri arasında bir bağlantı olduğunu belirtmiştir (Byeon ve Hong, 2015; Duch vd., 2013; Perdana vd., 2017).

Genetik, erkek cinsiyet, ebeveyn-çocuk etkileşiminin süresi de dahil olmak üzere ekran başında geçirilen süre ile dil gelişimi arasındaki bağlantıyı etkileyebilecek birçok faktör vardır. Konu hakkında yapılan çalışmalar uyaran özelliklerinin de dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu, bu sebeple çocuklar için bir programa karar

verilirken video özelliklerinin dikkate alınması gerektiği bildirilmiştir. Örneğin; daha az yakın çekim, yanıp sönen/değişen görüntüler, azaltılmış dil ve artırılmış kare hızlı videolar dil gecikmesine neden olabilmektedir (Karani vd., 2022). Konuyla ilgili yapılan bir çalışma Blue's Clues ve Dora the Explorer gibi programların sözcük dağarcığı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu, Teletabiler programının ise video özelliklerinden dolayı ifade edici dil üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Linebarger ve Vaala, 2010). Genellikle televizyonlar ve diğer medya araçları ebeveynler yokken veya meşgulken çocukların dikkatini dağıtmak için bebek bakıcısı olarak kullanılmakta ve bu çocukların dil gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bunun tam tersine ebeveynle birlikte medya kullanımı dil edinimini teşvik etmektedir. Ebeveynler veya bakıcılar çocuğun yaşına ve gelişimine uygun içerik seçerek, medya kullanımı sırasında çocuğa sorular yönelterek, çeşitli seslendirmeler, uyarılar vererek ve çocukla etkileşim kurarak medya kullanımının olumlu yanlarından faydalanabilmelidir (Karani vd., 2022).

Arka planda televizyonun açık olması sıklıkla ebeveynler tarafından önemsenmeyen veya dikkat edilmeyen bir konudur. Buna rağmen arka planda televizyonun açık olması çocuğun dikkatini dağıtarak ebeveyn-çocuk etkileşimini azaltarak daha yavaş dil gelişimi ve daha düşük dil puanları ile sonuçlanabilmektedir (Karani vd., 2022).

### **3. MATERYAL VE YÖNTEM**

Bu çalışma, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı Dil ve Konuşma Terapisi Programı Yüksek Lisans Tezi olarak yürütülmüştür.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Çalışmamız; 60-83 ay arasında KSB olan ve normal gelişim gösteren çocukların problemleri medya kullanımlarının erken okuryazarlık becerilerine etkilerini inceleyen betimsel bir araştırmadır.

#### **3.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı**

Bu çalışma için KSB olan çocukların verileri bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde toplanırken, COVID-19 pandemisi nedeniyle araştırmacının gönüllü katılım sağlayan ve normal dil-konuşma gelişimine sahip çocuğu olan akraba ve arkadaşlarının evlerinde 01/01/2022-01/09/2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Çalışmanın verileri Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Girişimsel Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun 09/12/2021 tarihli 33 nolu (EK-1) kararından sonra toplanmaya başlamıştır. Çalışmaya alınan tüm katılımcıların ebeveynlerinden bilgilendirilmiş onamları alınmıştır (EK-2).

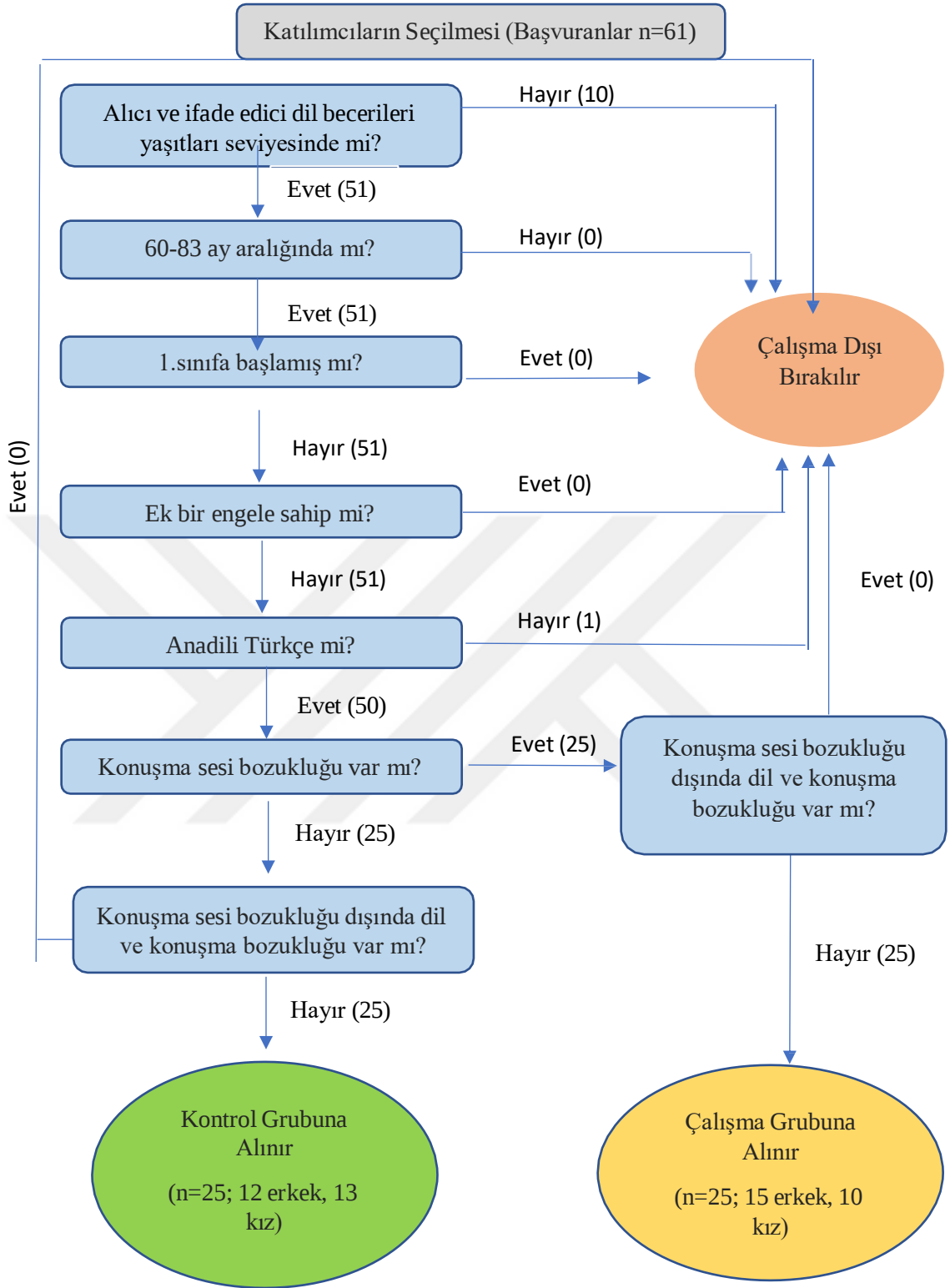
#### **3.3. Bireyler**

Çalışmamızın örneklemini, bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine KSB şikâyeti ile başvuran ve 60-83 ay aralığında olan 25 çocuk çalışma grubunu oluştururken, aynı yaş aralığında normal dil ve konuşma gelişimi olan 25 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. G-Power programı kullanılarak %95 güç ve %5'lik hata düzeyi kabul edilerek yapılan hesaplamada çalışma ve kontrol gruplarına minimum 25'er çocuğun dahil edilmesi planlanmıştır. Çocukların çalışmaya dahil edilme kriterleri aşağıda belirtilmiştir:

- a. Çalışma grubu için konuşma sesi bozukluğunun olması (AAT'de kronolojik yaşı ile test eşdeğer yaşının uyumlu olmaması),

- b. Kontrol grubu için normal dil ve konuşma gelişimine sahip olması (TEDİL testinde standart puanın 90 puan ve üzerinde olması ve AAT’de ise kronolojik yaşı ile test yaşının uyumlu olması)
- c. Çalışma grubunun alıcı ve ifade edici dil becerilerinin yaşıtları seviyesinde olması (TEDİL testinde standart puanın 90 puan ve üzerinde olması)
- d. Birinci sınıfa başlamamış olması.
- e. Herhangi bir motor, nörolojik veya psikolojik bozukluğu olmaması.
- f. İşitme kaybının olmaması (Her iki kulakta yapılan hava yolu ve kemik yolu işitme eşiklerinin 500 Hz, 1000 Hz ve 2000 Hz ortalamasını -10 ve +15 dB arasında olması)
- g. Ek bir engele sahip olmaması.
- h. Anadilinin Türkçe olması.

Bu kriterlere uymayan çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir. Çalışmaya dahil edilme ve dışlama kriterleri Şekil 3.1.’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1 Katılımcıların Seçilmesi

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmamızın gerekli izinleri alındıktan sonra araştırmaya katılacak çocukların ebeveynleri ile iletişime geçilerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya davet edilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden ebeveynlere bilgilendirilmiş onam formu ileterek okumaları ve imzalamaları istenmiştir. Değerlendirme, bir rehabilitasyon merkezinde ve çalışmaya gönüllü olarak katılan katılımcıların evlerinde sessiz, uyarandan uzak, test ortamına uygun bir alanda yapılmıştır. Çocukların ebeveynleri ile ilk önce görüşerek Demografik Bilgi Formu (EK-3) kullanılarak anamnez alınmıştır. Çalışmaya alınan tüm çocukları dil gelişimleri Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) (EK-4) ile değerlendirilmiş ve alıcı ve ifade edici dil becerileri yaşlarıyla uyumlu olan çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir. Ardından tüm çocuklara KSB varlığını saptamak amacıyla Ankara Artikülasyon Testi (AAT) (EK-5) ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için Erken Okuryazarlık Testi (EROT)(EK-6) uygulanmıştır. Dahil edilen çocukların ebeveynlerinden Problemlı Medya Kullanım Ölçeğı (PMKÖ)(EK-7) ve Medya Kullanım Alışkanlıkları Anketi (EK-8) doldurmaları istenmiştir.

#### 3.4.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından çalışmaya dahil edilen çocuklar ve ebeveynleriyle ilgili bilgi almak için Demografik Bilgi Formu oluşturulmuştur. Formda çocuğun ve ebeveynlere yönelik demografik bilgiler, çocuğun prenatal, natal ve postnatal dönemine ilişkin bilgileri ve ayrıca çocuğun motor gelişimi ve gündelik yaşamına ilişkin sorularını içermektedir (EK-2).

#### 3.4.2. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

Türkçe Erken Dil Gelişim Testi; 2;00 ile 7;11 yaş arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmek ve bozuklukları tanımlamak amacıyla kullanılan standardize bir testtir (Güven ve Topbaş, 2014). Test, alıcı dil (37 madde) ve ifade edici dil (39 madde) olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Testin aynı zamanda A ve B formu bulunmakta olup bu çalışmada tüm çocuklara A formu uygulanmıştır. TEDİL'in bu çalışmada kullanılma amacı katılımcıların dahil edilme kriterlerinde yer alan alıcı ve ifade edici dil becerilerinin yaşları seviyesinde olması"

maddesidir. Katılımcılara ilk olarak TEDİL uygulanmış, yaşitlarıyla uyumlu alıcı ve ifade edici dil becerileri göstermeyen çocuklar çalışma dışı bırakılmıştır.

Testte çocuğun kronolojik yaşına bakılarak yaşına uygun madde ile başlanmıştır. Test yönergelerine uyularak çocuk ilk yanlış yanıtı verdiğinde art arda 3 doğru yanıt bulunana kadar geriye doğru gidilmiş ardından art arda 3 yanlış yanıt bulunana kadar ileriye doğru gidilmiştir. Çocuğun doğru yanıtları “1”, yanlış yanıtları veya yanıtlanmayan maddeleri “0” olarak puanlanmıştır. Testin sonunda alıcı ve ifade edici dil puanları toplanmış ve ham puanlar elde edilmiştir. Ardından toplanan bu ham puanlar her iki alt test için kılavuzda yer alan norm tablolarına bakılarak standart puanlara, yüzdelik dilimlere ve eşdeğer yaşlara dönüştürülmüştür. TEDİL alt test standart puanlarına göre 85-115 puan aralığında olan çocuklar normal aralıkta, 85 puanın altındaki çocuklar ise dil gelişimi açısından ortalamanın altında olarak belirlenmiş ve bu aralıktaki çocuklar çalışmaya dahil edilmemişlerdir.

#### **3.4.3. Ankara Artikülasyon Testi (AAT)**

Ankara Artikülasyon Testi; 2-12 yaş aralığındaki çocukların artikülasyon becerilerini değerlendirmek ve olası artikülasyon bozukluklarını saptamak için yapılmış standardize bir testtir (Ege vd., 2005). Testte Türkçe’deki 20 ünsüzden 19’u (/j/ sesi hariç) sözcük başı, sözcük sonu ve üç ayrı sözcük içi pozisyonda olmak üzere toplam beş pozisyonda değerlendirilmektedir. Çalışma esnasında çocuklara gösterilen resimler isimlendirdikleri şekilde not edilmiş, test edilen seslerdeki hataları sayılmış ve ham puan oluşturulmuştur. Ham puanlar eşdeğer yaşlara çevrilmiş ve kronolojik yaşıyla eşdeğer yaş uyumlu olan çocuklar kontrol grubuna, eşdeğer test yaşı kronolojik yaşından küçük çıkan çocuklar ise çalışma grubuna dahil edilmişlerdir.

#### **3.4.4. Erken Okuryazarlık Testi (EROT)**

Erken Okuryazarlık Testi; okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri bakımından risk altında bulunan ve bu becerilerinin desteklenmesi gereken çocukları saptamak amacıyla oluşturulmuş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış bir testtir. EROT’ta her bir alt testte verilen doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 şeklinde puanlanmıştır (Kargın vd., 2015). Test 7 alt testten ve toplamda 102 maddeden oluşmaktadır:

1. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi Alt Testi: Bu alt test 1 örnek madde ve 15 test maddesinden oluşmaktadır. Testte çocuktan, ona söylenen sözcüğü 4 resim arasından bulup göstermesi istenmiş ve alıcı dilde sözcük bilgisini değerlendirmek hedeflenmiştir.
2. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi Alt Testi: Bu alt test 1 örnek madde ve 15 test maddesinden oluşmaktadır. Testte çocuktan kendisine gösterilen resmi isimlendirmesi istenmiş ve ifade edici dilde sözcük bilgisini değerlendirmek hedeflenmiştir.
3. Genel İsimlendirme Alt Testi: Bu alt test 1 örnek madde ve 10 test maddesinden oluşmaktadır. Testte çocuktan kendisine gösterilen resimlerin genel olarak nasıl isimlendirildiğini söylemesi istenmiş ve genel isimlendirme becerisini değerlendirmek hedeflenmiştir.
4. İşlev Bilgisi Alt Testi: Bu alt test 1 örnek madde ve 10 test maddesinden oluşmaktadır. Testte çocuğa gösterilen resmin ne işe yaradığı sorulmuş ve işlev bilgisini değerlendirmek hedeflenmiştir.
5. Harf Bilgisi Alt Testi: Bu alt test Alıcı Dilde Harf Bilgisi ve İfade Edici Dilde Harf Bilgisi olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Her iki boyutta da 7'şer test maddesi bulunmaktadır. Alıcı Dilde Harf Bilgi'nde çocuğa bir harf söylenip kendisine söylenen harfi 4 resim arasından göstermesi istenmiştir. İfade Edici Dilde Harf Bilgisi'nde ise çocuğa bir harf gösterip kendisine gösterilen harfi isimlendirmesi beklenmektedir. Bu alt testte çocuğun harf bilgisini alıcı ve ifade edici dilde değerlendirmek hedeflenmiştir.
6. Fonolojik (Sesbilgisel) Farkındalık Alt Testi: Bu alt testte fonolojik farkındalık becerilerini; uyak farkındalığı, ilk ses eşleme, son ses eşleme, cümleyi sözcüklerine ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, hece birleştirme, ilk ses atma ve son ses atma olmak üzere 8 alt boyutta değerlendirmek hedeflenmiştir. Her boyutta 2 örnek madde ve 4 test maddesi bulunmaktadır.
7. Dinlediğini Anlama: Bu alt test bir öykü ve bu öyküye ait 6 dinlediğini anlama sorusundan oluşmaktadır. Çocuktan öncelikle kendine okunan öyküyü dinlemesi ve daha sonra öyküyle ilgili soruları yanıtlaması beklenmiştir.

### **3.4.5. Problemli Medya Kullanım Ölçeği (PMKÖ)**

Problemli Medya Kullanım Ölçeği; 4-11 yaş çocuklarda problemli medya kullanımını saptamak amacıyla geliştirilmiş bir testtir (Furuncu ve Öztürk, 2020). Çalışmamızda ölçeğin 9 maddeden oluşan kısa formu kullanılmıştır. Ebeveynlere çocuklarının problemli medya kullanım davranışlarını düşünerek (1=Asla, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sıklıkla, 5=Her zaman) puanlaması istenmiştir. Tüm maddelerden elde edilen puanlar 9'a bölünerek problemli medya kullanım davranışı olup olmadığı saptanmıştır. Bu elde edilen puan ortalaması minimum 1 ve maksimum ise 5 puan olmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar problemli medya kullanımını göstermektedir.

### **3.4.6. Medya Kullanım Alışkanlıkları Anketi**

Medya Kullanım Alışkanlıkları Anketi, çalışmaya dahil edilecek çocukların hangi görsel medya araçlarını ne sıklıkla ve ne amaçla kullandığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir ankettir. Anket 7 maddeden oluşmaktadır ve araştırmaya katılan çocukların medyayla ne zaman ve hangi medya ürünü ile tanıştığını, medyayı ne sıklıkla ve ne amaçla kullandığını ve arka planda medyaya maruz kalıp kalmadığını öğrenmek hedeflenmiştir.

## **3.5. Verilerin Analizi**

İstatistiksel analizler için IBM SPSS Statistics 21.0 (IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.) programı kullanılmıştır. Çalışmada yer alan bireylerin demografik ve klinik bulgulara ilişkin sayı ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Ayrıca kullanılan Medya Kullanım Alışkanlıkları Anketi ve Görsel Medya Araçlarına verilen cevapların sayı ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan EROT alt boyutları, PMKÖ puanları, TEDİL puanları, AAT puanları gibi sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro Wilks normallik testiyle sınanmıştır. KSB olan ve normal gelişim gösteren çocukların EROT puanı ve alt boyut puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine non parametrik testlerden Mann Whitney-U ile bakılmıştır. Anlamlı farklılık yaratan parametrelere box-plot grafikleriyle gösterilmiştir. Çalışmada kullanılan EROT alt boyutları, PMKÖ puanları, TEDİL puanları, AAT

puanları gibi değerlerin birbirleri ile ilişkisini saptamak amacıyla Spearman rho testi kullanılmıştır.  $p<0,05$  için sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.



## 4. BULGULAR

### 4.1. Gruplara Ait Demografik Bilgiler

Çalışmamızda yer alan çocukların %50'si (n=25) çalışma grubunu (KSB olan) oluştururken, %50'si (n=25) ise kontrol grubunu (normal dil ve konuşma gelişimi olan) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %40'ı kız (n=10) ve %60'ı erkektir (n=15). Çocukların yaş ortalaması  $71.36 \pm 6.45$  ay, annenin ve babanın yaş ortalaması sırayla  $34.52 \pm 6.32$  ve  $38.45 \pm 6.30$  'dur. Kontrol grubunun ise %52'si kız (n=13) ve %48'i erkek (n=12) olup, bu çocukların yaş ortalaması  $70.92 \pm 5.54$  aydır. Bu grubun anne ve baba yaş ortalaması ise  $33.96 \pm 3.89$  ve  $35.96 \pm 4.54$ 'tür.

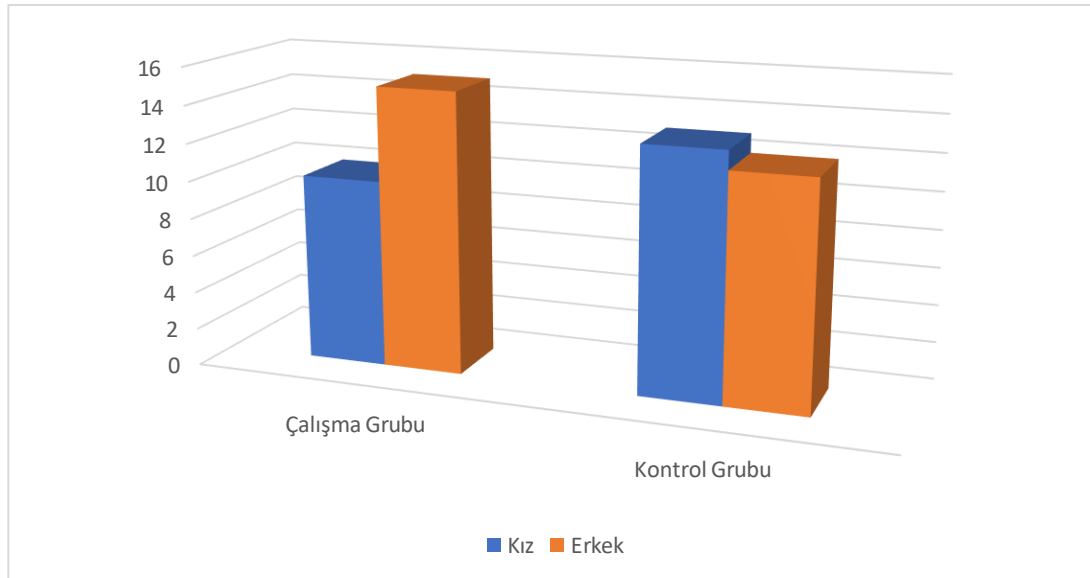
Çalışma grubunda olan annelerin eğitim düzeyleri incelendiğinde %8'i ilkokul, %12'si ortaokul, %40'ı lise, %4'ü önlisans ve %36'sı lisans mezunudur. Kontrol grubundaki annelerin eğitim düzeylerine bakıldığında ise %4'ü ilkokul, %12'si ortaokul, %12'si lise, %16'sı önlisans, %52'si lisans ve %4'ü yüksek lisans mezunudur.

Çalışma grubunda olan babaların eğitim düzeyleri incelendiğinde %8.3'ü ilkokul, %12.5'i ortaokul, 33.3'ü lise, %12.5'i önlisans ve %12.5'i lisans mezunudur. Kontrol grubundaki babaların eğitim düzeylerine bakıldığında ise %4'ü ilkokul, %28'i lise, %4'ü önlisans, %40'ı lisans ve %4'ü yüksek lisans mezunudur.

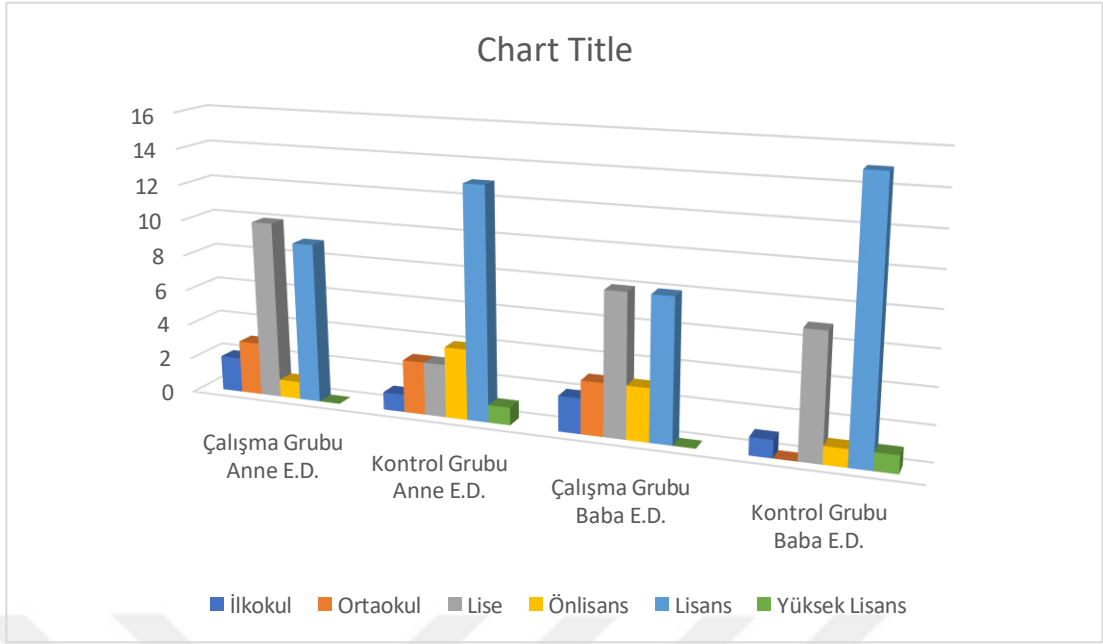
Tablo 4.1'de çalışma ve kontrol grubuna ait demografik bilgilerin dağılımı gösterilmiştir.

**Tablo 4.1** Çalışma ve Kontrol Grubuna Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı

| Demografik Bilgiler       | Sayı (Yüzde)<br>n (%) Ort ±SS | Sayı (Yüzde)<br>n (%) Ort ±SS |
|---------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| <b>Cinsiyet</b>           | <b>Çalışma Grubu (n=25)</b>   | <b>Kontrol Grubu (n=25)</b>   |
| Kız                       | 10 (40.0)                     | 13 (52.0)                     |
| Erkek                     | 15 (60.0)                     | 12 (48.0)                     |
| Yaş (ay)                  | 71.36 ± 6.45                  | 70.92 ± 5.54                  |
| Anne Yaş                  | 34.52 ± 6.32                  | 33.96 ± 3.89                  |
| Baba Yaş                  | 38.45 ± 6.30                  | 35.96 ± 4.54                  |
| <b>Anne eğitim durumu</b> | <b>Çalışma Grubu (n=25)</b>   | <b>Kontrol Grubu (n=25)</b>   |
| İlkokul                   | 2 (8.0)                       | 1 (4.0)                       |
| Ortaokul                  | 3 (12.0)                      | 3 (12.0)                      |
| Lise                      | 10 (40.0)                     | 3 (12.0)                      |
| Önlisans                  | 1 (4.0)                       | 4 (16.0)                      |
| Lisans                    | 9 (36.0)                      | 13 (52.0)                     |
| Yüksek lisans             | 0 (0.0)                       | 1 (4.0)                       |
| <b>Baba eğitim durumu</b> | <b>Çalışma Grubu (n=25)</b>   | <b>Kontrol Grubu (n=25)</b>   |
| İlkokul                   | 2 (8.3)                       | 1 (4.0)                       |
| Ortaokul                  | 3 (12.5)                      | 0 (0.0)                       |
| Lise                      | 8 (33.3)                      | 7 (28.0)                      |
| Önlisans                  | 3 (12.5)                      | 1 (4.0)                       |
| Lisans                    | 8 (33.3)                      | 15 (40.0)                     |
| Yüksek lisans             | 0 (0.0)                       | 1 (4.0)                       |



**Şekil 4.1** Gruplar Bazında Cinsiyet Dağılımları



**Şekil 4.2 Gruplar Bazında Anne ve Baba Eğitim Durumları Dağılımları**

#### **4.2. Grupların Medya Kullanım Alışkanlıkları**

Çalışma grubundaki ebeveynlere “Çocuğunuzun medya görsel ürünleriyle (televizyon, telefon, tablet, bilgisayar) ilk karşılaştığı yaşı işaretleyiniz.” ifadesi yöneltildiğinde yanıtların 3’ü 0-6 ay, 3’ü 13-18 ay, 7’si 19-24 ay, 11’i 2-4 yaş, 1’i 5 yaş üzeridir. Kontrol grubundaki ebeveyn yanıtlarının 1’i 0-6 ay, 4’ü 7-12 ay, 6’sı 13-18 ay, 3’ü 19-24 ay, 9’u 2-4 yaş, 2’si 5 yaş üzeridir. İki grupta bulunan çocukların çoğunluğun 2-4 yaş arasında karşılaştığı saptanmıştır.

Çalışma grubundaki ebeveynlere “Çocuğunuzun karşılaştığı ilk görsel medya ürünü nedir?” diye sorulduğunda ise çoğunluğun (n=24) televizyon cevabı verdiği, çocukların hafta içi ekran karşısında geçirdiği sürenin de çoğunluğun 1 saat (n=7) ve 2 saat (n=9) olduğu, hafta sonu ekran karşısında geçirdiği sürenin de çoğunluğun 2 (n=10), 3 (n=6) ve 4 saat ve üzeri (n=5) olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki ebeveynlerin çoğunluğunun (n=22) bu soruya televizyon cevabı verdiği, çocukların hafta içi ekran karşısında geçirdiği sürenin de çoğunluğun (n=10) 1 saat olduğu, hafta sonu ekran karşısında geçirdiği sürenin de çoğunluğun 2 saat (n=7) olduğu belirtmiştir.

Çalışma grubundaki çocukların en çok kullandığı görsel medya aracının televizyon sonrasında ise sırasıyla bilgisayar, telefon, tablet olduğu belirlenmiştir.

kontrol grubundaki çocuklarda ise en çok televizyon sonra tablet ve telefon olduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki ebeveynler “Çocuğunuz gün içerisinde görsel medya araçlarını direkt olarak kullanmasa da arka planda televizyon/telefon/tablet açık halde bulunuyor mu?” sorusuna %72’si evet, %28’i hayır cevabını vermiştir. Kontrol grubundaki ebeveynler ise bu soruya %36 evet, %64 hayır cevabını vermiştir.

Çalışma ve kontrol grubunun medya kullanım alışkanlıkları anketi dağılımı Tablo 4.2.’ de gösterilmiştir.



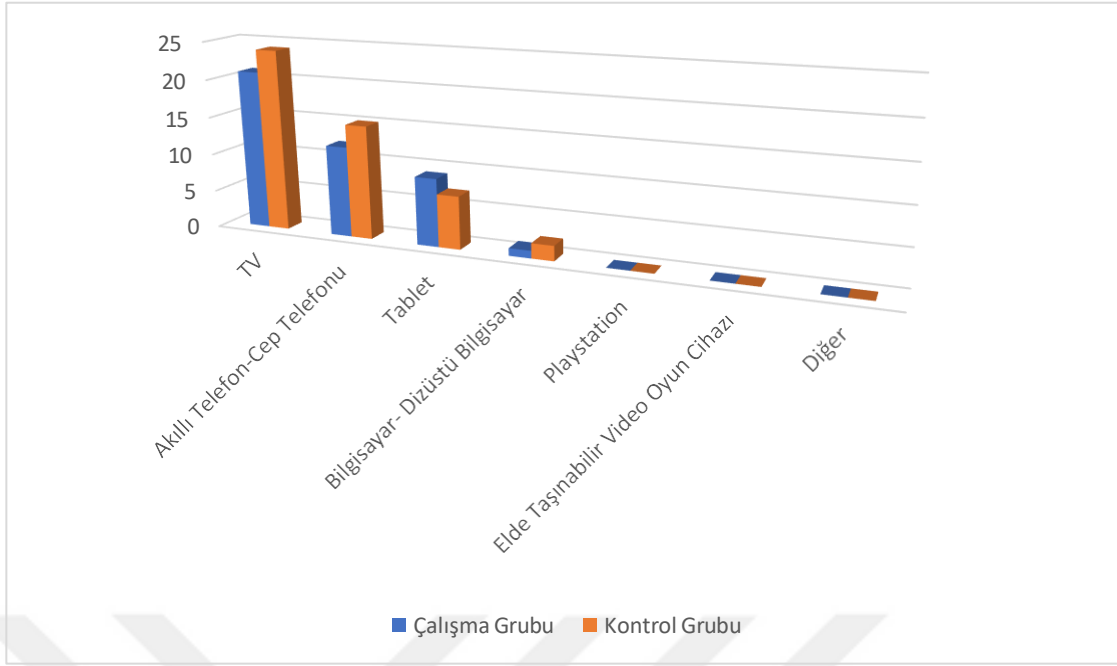
**Tablo 4.2 Çalışma ve Kontrol Grubunun Medya Kullanım Alışkanlıkları Anketi Dağılımı**

| Medya Kullanım Alışkanlıkları Anketi                                                                                                                                     | Sayı (Yüzde)<br>n (%)<br>Çalışma<br>Grubu | Sayı (Yüzde)<br>n (%)<br>Kontrol Grubu |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------|
| Lütfen çocuğunuzun medya görsel ürünleriyle (televizyon, telefon, tablet, bilgisayar) ilk karşılaştığı yaşı işaretleyiniz. (Hiç karşılaşmadıysa bu soruyu boş bırakınız) |                                           |                                        |
| 0-6 ay                                                                                                                                                                   | 3 (12.0)                                  | 1 (4.0)                                |
| 17-12 ay                                                                                                                                                                 | -                                         | 4 (16.0)                               |
| 13-18 ay                                                                                                                                                                 | 3 (12.0)                                  | 6 (24.0)                               |
| 19-24 ay                                                                                                                                                                 | 7 (28.0)                                  | 3 (12.0)                               |
| 2-4 yaş                                                                                                                                                                  | 11 (44.0)                                 | 9 (36.0)                               |
| 5 yaş ve üzeri                                                                                                                                                           | 1 (4.0)                                   | 2 (8.0)                                |
| Çocuğunuzun karşılaştığı ilk görsel medya ürünü nedir?                                                                                                                   |                                           |                                        |
| Tv                                                                                                                                                                       | 24 (96.0)                                 | 22 (88.0)                              |
| Tablet                                                                                                                                                                   | -                                         | 2 (8.0)                                |
| Telefon                                                                                                                                                                  | 1 (4.0)                                   | 1 (4.0)                                |
| Lütfen çocuğunuzun hafta içi bir gün boyunca vakit geçirdiği televizyon, tablet, telefon, bilgisayar, oyun konsolu süresini işaretleyiniz.                               |                                           |                                        |
| 0dk                                                                                                                                                                      | -                                         | -                                      |
| 0-30dk                                                                                                                                                                   | 1 (4.0)                                   | 2 (8.0)                                |
| 30-60dk                                                                                                                                                                  | 2 (8.0)                                   | 5 (20.0)                               |
| 1 saat                                                                                                                                                                   | 7 (28.0)                                  | 10 (40.0)                              |
| 2 saat                                                                                                                                                                   | 9 (36.0)                                  | 4 (16.0)                               |
| 3 saat                                                                                                                                                                   | 5 (20.0)                                  | 2 (8.0)                                |
| 4 saat ve üstü                                                                                                                                                           | 1 (4.0)                                   | 2 (8.0)                                |
| Lütfen çocuğunuzun hafta sonu bir gün boyunca vakit geçirdiği televizyon, tablet, telefon, bilgisayar, oyun konsolu süresini işaretleyiniz.                              |                                           |                                        |
| 0-30dk                                                                                                                                                                   | -                                         | 2 (8.0)                                |
| 30-60dk                                                                                                                                                                  | -                                         | 5 (20.0)                               |
| 1 saat                                                                                                                                                                   | 4 (16.0)                                  | 4 (16.0)                               |
| 2 saat                                                                                                                                                                   | 10 (40.0)                                 | 7 (28.0)                               |
| 3 saat                                                                                                                                                                   | 6 (24.0)                                  | 4 (16.0)                               |
| 4 saat ve üstü                                                                                                                                                           | 5 (20.0)                                  | 3 (12.0)                               |
| Lütfen çocuğunuzun en çok kullandığı görsel medya aracını işaretleyiniz.                                                                                                 |                                           |                                        |
| Tv                                                                                                                                                                       | 14 (56.0)                                 | 16 (64.0)                              |
| Bilgisayar                                                                                                                                                               | 5 (20.0)                                  | -                                      |
| Tablet                                                                                                                                                                   | 2 (8.0)                                   | 5 (20.0)                               |
| Telefon                                                                                                                                                                  | 4 (16.0)                                  | 4 (16.0)                               |
| Çocuğunuz görsel medya araçlarını hangi amaçla kullanıyor? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.)                                                                          |                                           |                                        |
| Ödev yapma / Ders çalışma                                                                                                                                                |                                           |                                        |
| İşaretlemedi                                                                                                                                                             | 22 (88.0)                                 | 23 (82.0)                              |
| İşaretledi                                                                                                                                                               | 3 (12.0)                                  | 2 (8.0)                                |
| Oyun oynama                                                                                                                                                              |                                           |                                        |
| İşaretlemedi                                                                                                                                                             | 11 (44.0)                                 | 14 (56.0)                              |
| İşaretledi                                                                                                                                                               | 14 (56.0)                                 | 11 (44.0)                              |
| Çizgi film/dizi izleme                                                                                                                                                   |                                           |                                        |
| İşaretlemedi                                                                                                                                                             | 2 (8.0)                                   | 6 (24.0)                               |
| İşaretledi                                                                                                                                                               | 23 (92.0)                                 | 19 (76.0)                              |
| Müzik dinleme                                                                                                                                                            |                                           |                                        |
| İşaretlemedi                                                                                                                                                             | 21 (84.0)                                 | 22 (88.0)                              |
| İşaretledi                                                                                                                                                               | 4 (16.0)                                  | 3 (12.0)                               |
| Sosyal medyayı ziyaret etme                                                                                                                                              |                                           |                                        |
| İşaretlemedi                                                                                                                                                             | 22 (88.0)                                 | 22 (88.0)                              |
| İşaretledi                                                                                                                                                               | 3 (12.0)                                  | 3 (12.0)                               |
| Çocuğunuz gün içerisinde görsel medya araçlarını direkt olarak kullanmasa da arka planda televizyon/telefon/tablet açık halde bulunuyor mu?                              |                                           |                                        |
| Evet                                                                                                                                                                     | 18 (72.0)                                 | 9 (36.0)                               |
| Hayır                                                                                                                                                                    | 7 (28.0)                                  | 16 (64.0)                              |

Çalışma grubunun en sık kullandığı görsel medya araçlarının kullanım durumlarını incelediğimizde; 25 kişiden 21'inin TV, 12'sinin akıllı telefon, 9'unun tablet kullandığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise 25 kişiden 24'ünün TV, 15'inin akıllı telefon, 7'sinin tablet ve 2'sinin bilgisayar kullandığı tespit edilmiştir (Tablo 4.3).

**Tablo 4.3** *Çalışma ve Kontrol Grubunun Görsel Medya Araçları Dağılımı*

| <b>GÖRSEL MEDYA ARAÇLARI</b>              | <b>Sayı (Yüzde)<br/>n (%)</b> | <b>Sayı (Yüzde)<br/>n (%)</b> |
|-------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| <b>TV</b>                                 | <b>Çalışma Grubu</b>          | <b>Kontrol Grubu</b>          |
| İşaretlemedi                              | 4 (16.0)                      | 1 (4.0)                       |
| İşaretledi                                | 21 (84.0)                     | 24 (96.0)                     |
| <b>Akıllı telefon- cep telefonu</b>       |                               |                               |
| İşaretlemedi                              | 13 (52.0)                     | 10 (40.0)                     |
| İşaretledi                                | 12 (48.0)                     | 15 (60.0)                     |
| <b>Tablet</b>                             |                               |                               |
| İşaretlemedi                              | 16 (64.0)                     | 18 (72.0)                     |
| İşaretledi                                | 9 (36.0)                      | 7 (28.0)                      |
| <b>Bilgisayar- Dizüstü bilgisayar</b>     |                               |                               |
| İşaretlemedi                              | 24 (96.0)                     | 23 (92.0)                     |
| İşaretledi                                | 1 (4.0)                       | 2 (8.0)                       |
| <b>Playstation</b>                        |                               |                               |
| İşaretlemedi                              | 25 (100.0)                    | 25 (100.0)                    |
| İşaretledi                                | -                             | -                             |
| <b>Elde taşınabilir video oyun cihazı</b> |                               |                               |
| İşaretlemedi                              | 25 (100.0)                    | 25 (100.0)                    |
| İşaretledi                                | -                             | -                             |
| <b>Diğer</b>                              |                               |                               |
| İşaretlemedi                              | 25 (100.0)                    | 25 (100.0)                    |
| İşaretledi                                | -                             | -                             |



**Şekil 4.3 Gruplar Bazında Görsel Medya Araçları Dağılımı**

#### **4.3. Çalışma ve Kontrol Grubunun EROT, TEDİL, AAT, PMKÖ Testlerinden Elde Edilen Bulgular Açısından Karşılaştırılması**

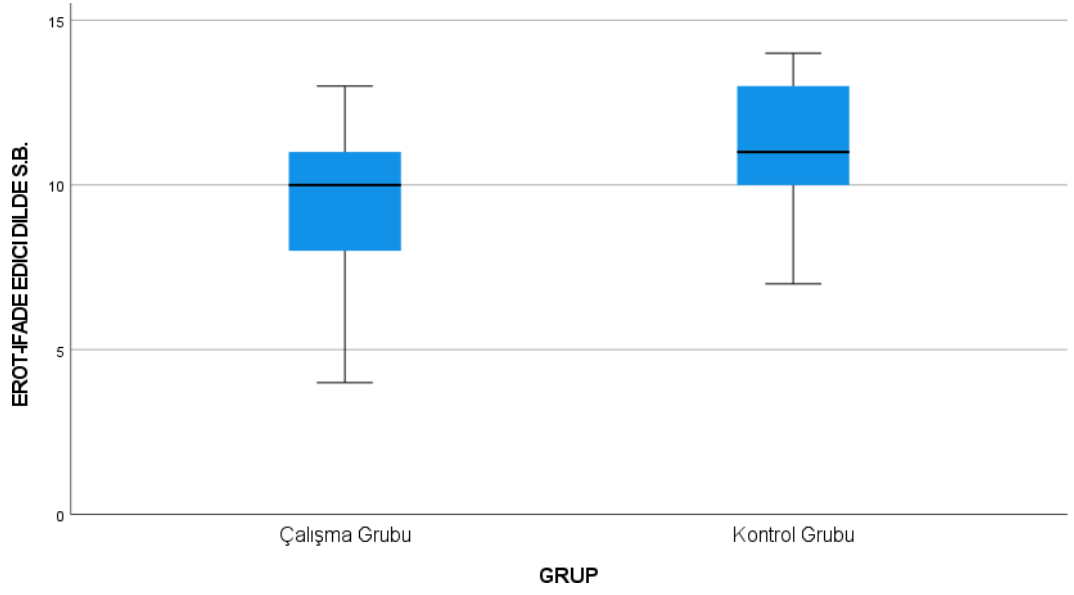
Gruplar bazında EROT toplam puanı ( $Z=-3.089$ ;  $p=0.002$ ) ve EROT'un alt testlerinden İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi ( $Z=-2.990$ ;  $p=0.003$ ), Genel İsimlendirme ( $Z=-2.745$ ;  $p=0.006$ ), Ses Bilgisel Farkındalık ( $Z=-2.220$ ;  $p=0.026$ ), Harf Bilgisi ( $Z=-2.412$ ;  $p=0.016$ ), AAT ( $Z=-6.024$ ;  $p=0.000$ ) ve PMKÖ ( $Z=-1.974$ ;  $p=0.048$ ) değerleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışma grubunun EROT toplam puanı ( $X=19.14$ ) ve EROT'un alt testlerinden İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi ( $X=19.42$ ), Genel İsimlendirme ( $X=19.98$ ), Ses Bilgisel Farkındalık ( $X=20.96$ ) ve Harf Bilgisi ( $X=20.58$ ) sıra ortalaması, kontrol grubun EROT toplam puanı ( $X=31.86$ ) ve EROT'un alt testlerinden İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi ( $X=31.58$ ), Genel İsimlendirme ( $X=31.02$ ), Ses Bilgisel Farkındalık ( $X=30.04$ ) ve Harf Bilgisi ( $X=30.42$ ) sıra ortalamasından daha düşüktür. Ayrıca çalışma grubunun AAT ( $X=37.88$ ) ve PMKÖ ( $X=29.56$ ) sıra ortalaması, kontrol grubunun AAT ( $X=13.12$ ) ve PMKÖ ( $X=21.44$ ) sıra ortalamasından yüksektir. Elde edilen bu bulguların çalışma grubunun (KSB olan grubun) lehinedir. İki grup arasındaki ortalama puanları arasındaki farkın tesadüfi hatalarla açıklanmayacak kadar büyük olduğu söylenebilir.

Gruplar bazında EROT'un alt testlerinden Alıcı Dil Sözcük Bilgisi ( $Z=-1.798$ ;  $p=0.072$ ), İşlev Bilgisi ( $Z=-1.820$ ;  $p=0.069$ ), Dinlediğini Anlama ( $Z=-0.384$ ;  $p=0.701$ ) ve TEDİL Alıcı Dil ( $Z=-1.478$ ;  $p=0.140$ ) ve TEDİL İfade edici Dil ( $Z=-1.312$ ;  $p=0.190$ ) değerleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Her iki grubun EROT'un alt testlerinden Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İşlev Bilgisi, Dinlediğini Anlama ve TEDİL Alıcı/İfade Edici Dil sıra ortalamaları benzerdir (Tablo 4.4). Testlerden alınan ortalamalar arasındaki fark tesadüfi hatalarla açıklanabilir (Tablo 4.4)

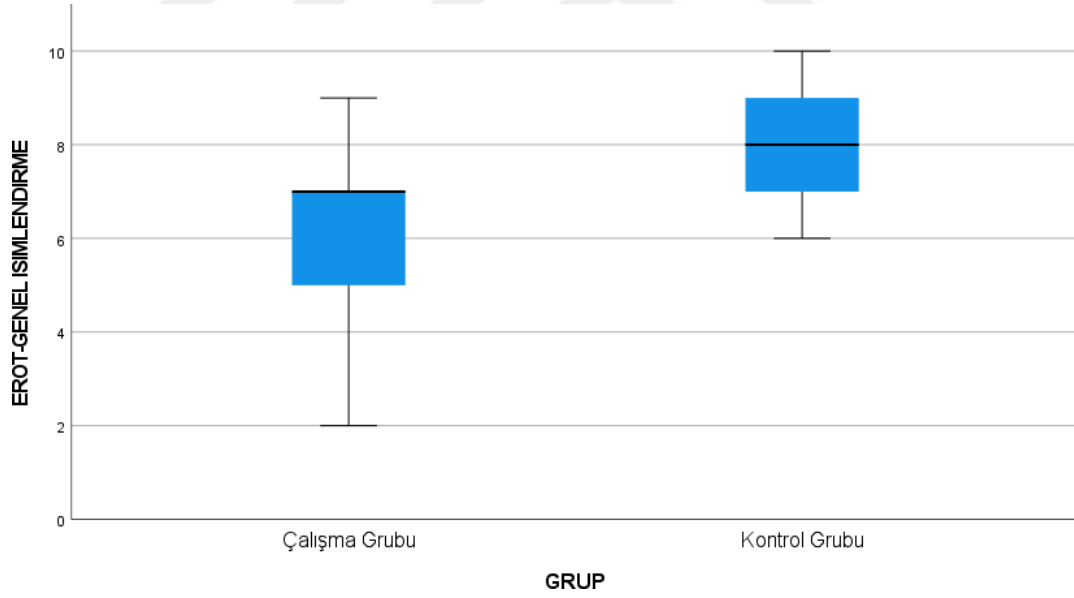


**Tablo 4.4** Gruplar Bazında Belirtilen Değişkenlerin Karşılaştırılması

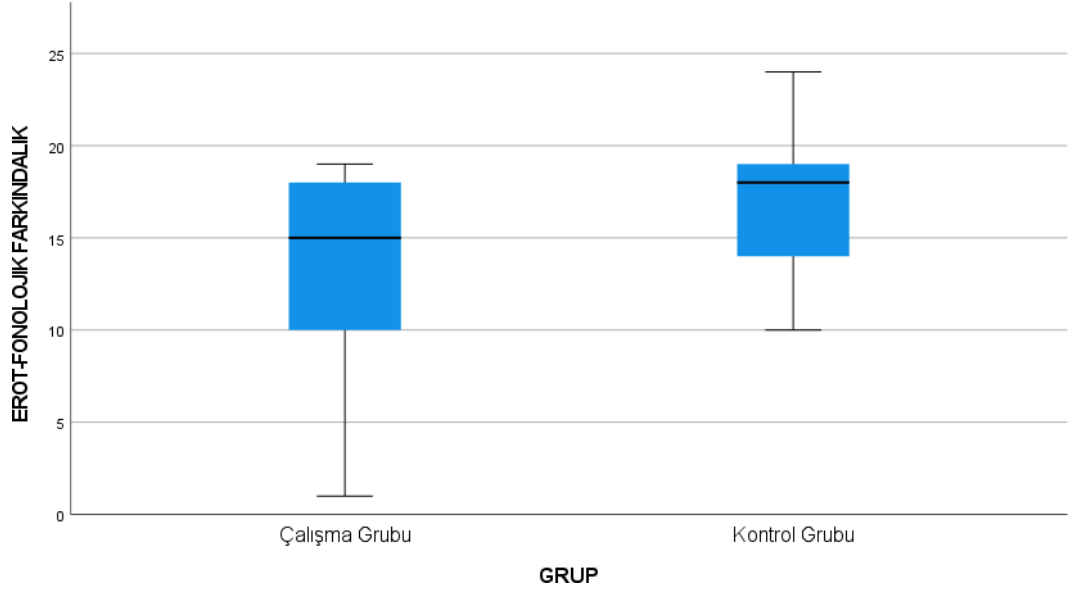
| Grup                                  |                                |                                               | Test İstatistiği |              |
|---------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------------------|------------------|--------------|
| Puanlar                               | KSB olan çocuklar<br>Mean Rank | Normal gelişim gösteren çocuklar<br>Mean Rank | Z                | p            |
| EROT Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi       | 21.86                          | 29.14                                         | -1.798           | 0.072        |
| EROT İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi | 19.42                          | 31.58                                         | -2.990           | <b>0.003</b> |
| EROT Genel İsimlendirme               | 19.98                          | 31.02                                         | -2.745           | <b>0.006</b> |
| EROT İşlev Bilgisi                    | 21.82                          | 29.18                                         | -1.820           | 0.069        |
| EROT Fonolojik Farkındalık            | 20.96                          | 30.04                                         | -2.220           | <b>0.026</b> |
| EROT Harf Bilgisi                     | 20.58                          | 30.42                                         | -2.412           | <b>0.016</b> |
| EROT Dinlediğini Anlama               | 26.26                          | 24.74                                         | -0.384           | 0.701        |
| EROT Toplam                           | 19.14                          | 31.86                                         | -3.089           | <b>0.002</b> |
| PMKÖ                                  | 29.56                          | 21.44                                         | -1.974           | <b>0.048</b> |
| TEDİL Alıcı Dil Ham Puan              | 22.48                          | 28.52                                         | -1.478           | 0.140        |
| TEDİL İfade Edici Dil Ham Puan        | 22.84                          | 28.16                                         | -1.312           | 0.190        |
| AAT Ham Puan                          | 37.88                          | 13.12                                         | -6.024           | <b>0.000</b> |



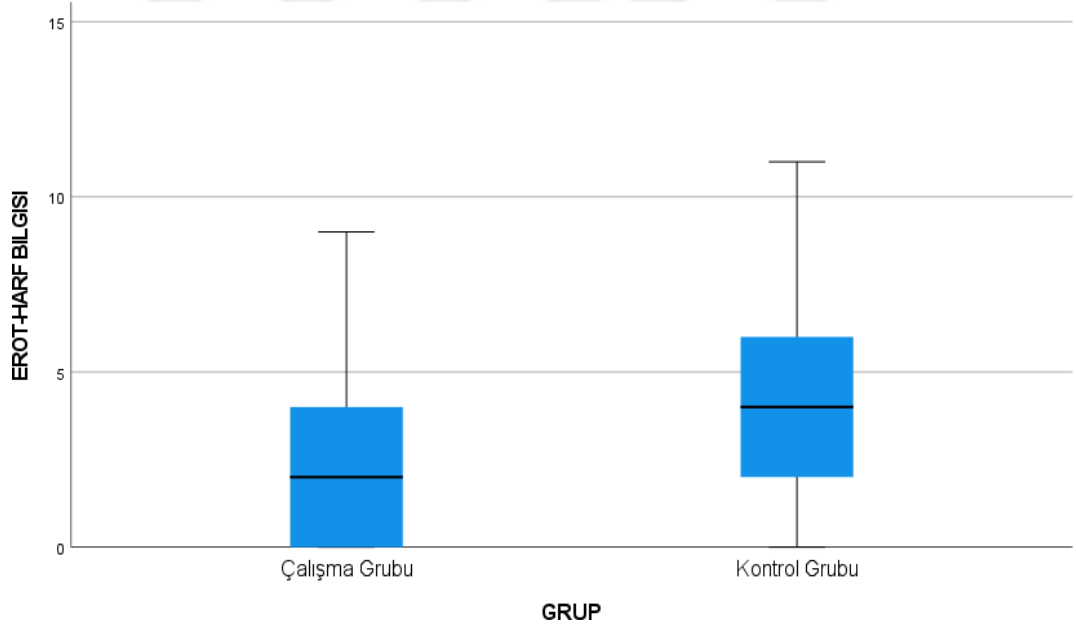
**Şekil 4.4** Gruplar Bazında EROT İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi Puan Karşılaştırılması



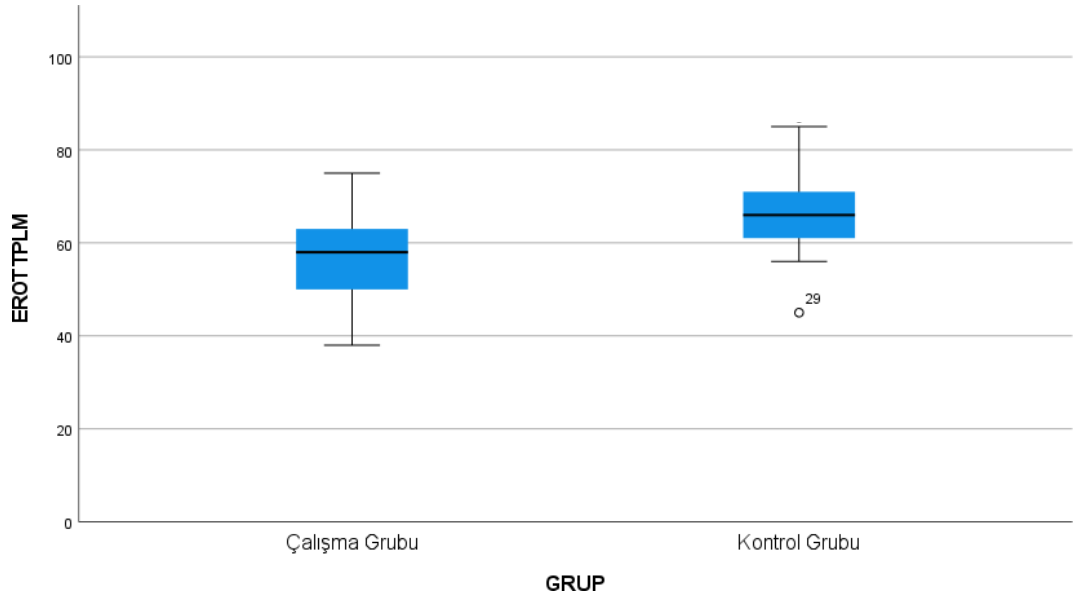
**Şekil 4.5** Gruplar Bazında EROT Genel İsimlendirme Puan Karşılaştırılması



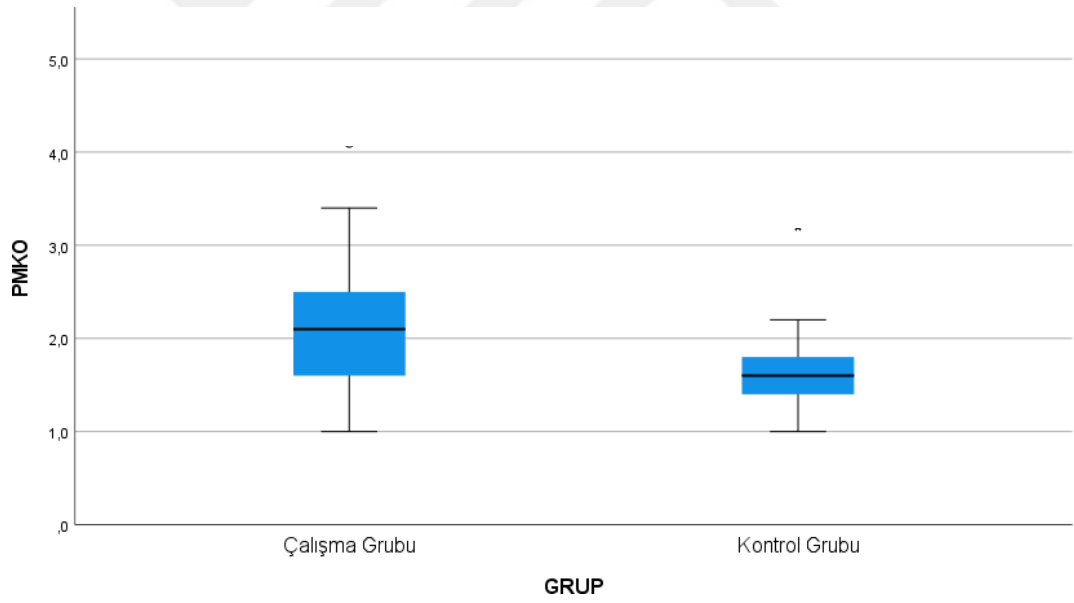
**Şekil 4.6** Gruplar Bazında EROT Fonolojik Farkındalık Puan Karşılaştırılması



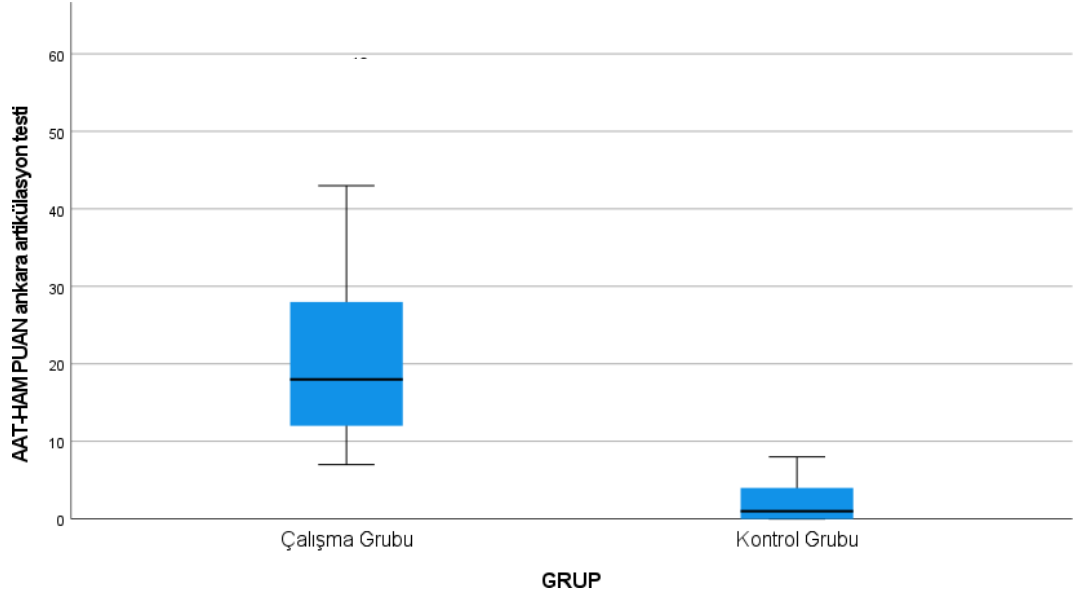
**Şekil 4.7** Gruplar Bazında EROT Harf Bilgisi Puan Karşılaştırılması



**Şekil 4.8** Gruplar Bazında EROT Toplam Puan Karşılaştırılması



**Şekil 4.9** Gruplar Bazında PMKÖ Puan Karşılaştırılması



**Şekil 4.10** Gruplar Bazında AAT Puan Karşılaştırılması

#### **4.4. Çalışma ve Kontrol Grubunun PMKÖ ile EROT ve AAT Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları**

Çalışma grubunda yer alan bireylerin PMKÖ ile EROT-Dinlediğini anlama puanları arasında zayıf güçte, negatif yönlü, doğrusal ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır ( $p=0.015$ ).

Çalışma grubunda yer alan bireylerin PMKÖ ile EROT'un diğer alt testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Kontrol grubunda yer alan bireylerin PMKÖ ile EROT ve AAT testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır (Tablo 4.5).

**Tablo 4.5** Gruplar Bazında PMKÖ ile AAT ve EROT Puanları Korelasyon Analizi

|                      |     | EROT'UN ALT TESTLERİ       |                                  |                    |               |                       |              |                    |                  |       |
|----------------------|-----|----------------------------|----------------------------------|--------------------|---------------|-----------------------|--------------|--------------------|------------------|-------|
| AAT Puanı            |     | Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi | İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi | Genel İsimlendirme | İşlev Bilgisi | Fonolojik Farkındalık | Harf Bilgisi | Dinlediğini Anlama | EROT Toplam Puan |       |
| PMKÖ (Çalışma Grubu) | Rho | ,236                       | ,097                             | -,314              | -,234         | ,060                  | -,355        | ,031               | -,482            | -,244 |
|                      | p   | ,256                       | ,644                             | ,127               | ,260          | ,776                  | ,081         | ,883               | ,015             | ,087  |
| PMKÖ (Kontrol Grubu) | Rho | -,090                      | -,034                            | ,132               | ,032          | -,135                 | ,044         | ,085               | ,004             | -,002 |
|                      | p   | ,670                       | ,870                             | ,529               | ,878          | ,519                  | ,834         | ,685               | ,985             | ,991  |

## 5. TARTIŞMA

Konuşma sesi bozukluğu; ülkemizde okul öncesi çocukların %37,63'ünü, ilkokul çağındaki çocukların ise %3,18'ini etkileyen en yaygın pediatrik iletişim bozukluğudur (Maviş ve Günay, 2020; Öge, 2004). KSB olan çocuklara aynı zamanda erken okuryazarlık becerilerinde güçlükler ve disleksi de eşlik edebilmektedir (Raitano vd., 2004). Alanyazında KSB olan ve normal gelişim gösteren çocukların ekran maruziyeti ve bu maruziyetin erken okuryazarlık becerilerine olan etkilerine ilişkin bilgilerin yetersiz olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çalışmamızda alanyazına katkıda bulunmak amacıyla KSB olan ve normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların ekran maruziyetinin erken okuryazarlık becerileri üzerine etkileri incelenmiştir.

Çalışmamızın ilk amacı, KSB olan ve normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerini incelemektir. Bu amaca yönelik çalışmaya katılan çocuklara uygulanan EROT sonucunda KSB olan çocukların erken okuryazarlığın alt becerilerinden olan ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve EROT toplam puanları normal gelişim gösterenlere göre anlamlı olarak düşük puanlar elde ettiği görülmektedir.

Fonolojik farkındalık; heceler, uyaklı sözcükler, fonemler gibi birimlerin metalinguistik farkındalığını ifade etmektedir (Preston ve Edwards, 2010). Diğer bir ifadeyle çocuğun sözel dildeki sesleri algılama ve manipüle edebilme yeteneğidir. Ses üretimleri zayıf olan çocuklarda fonolojik farkındalık becerilerinin daha az gelişmiş olma eğiliminde olduğu belirtilmektedir. Ayrıca okuryazarlık becerilerinin gelişiminde fonolojik farkındalığın nedensel rolü göz önüne alındığında, çocukların ses üretimlerinin gelişimi, fonolojik farkındalığın geliştirilmesinde rol oynayabilmekte ve bu da okuryazarlık edinimini desteklemektedir (Anthony vd.,2011). Fonolojik farkındalık ve KSB ile ilgili alanyazın incelendiğinde; Derin ve Yeşilyurt'un (2023), 60-72 ay aralığındaki KSB olan ve olmayan çocuklarla yaptığı çalışmada KSB olan çocukların normal konuşma sesi gelişimine sahip akranlarına göre daha düşük fonolojik farkındalık becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Benzer bir çalışma ise 4-6 yaş arası Malta'lı çocuklarda KSB ile fonolojik farkındalık becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada normal gelişim gösteren çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin KSB olan çocuklara göre daha iyi olduğu belirtilmektedir.

Aynı çalışmada tutarlı ve tutarsız fonolojik bozuklukları olan çocukların, artikülasyon bozuklukları veya fonolojik gecikmelerle başvuran çocuklara göre fonolojik farkındalık becerilerinde daha düşük performans sergiledikleri görülmüştür (Camilleri, 2019). Preston vd. (2013), ortalama yaşları 4;6 olan 25 çocukla yaptıkları çalışmada, konuşma sesi hatalarının >%10'u atipik olan (sözcük başındaki ünsüzü silme, glottal stop gibi) çocukların okul çağındaki fonolojik farkındalık ve okuryazarlık puanları, <%10 atipik hatalar üreten çocuklara göre daha düşük olduğunu saptamışlardır. Çalışmamızda KSB olan çocukların fonolojik farkındalık becerileri normal dil ve konuşma gelişimine sahip akranlarına göre daha düşük performans göstermişlerdir. Ayrıca diğer ulusal ve uluslararası alanda yapılan başka çalışmalarda (Seo vd., 2017; Bacı, 2016) çalışmamızdan elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir ve alanyazın ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Harf bilgisi, harf adlarına ve fonemlerine ilişkin bilgiyi ve bu bilgiye hızlı ve zahmetsizce ulaşma yeteneğini içermektedir (Trieman,2000). Çocukların harflerle ilgili bilgisi, okuma başarısının en önemli yordayıcılarından biridir (Adams, 1994). Okul öncesi dönemde zayıf harf bilgisine sahip olan çocukların okul hayatında disleksi açısından daha riskli olduğu belirtilmektedir (Scarborough, 1990). Gallagher vd. (2000) yapmış olduğu çalışmada, KSB olan okul öncesi dönemdeki çocukların harf bilgilerinin yaşlıtlarına kıyasla daha geride olduğunu ve bunun da disleksi için bir risk oluşturacağını ifade etmektedirler. Başka bir çalışmada ise ailesinde disleksi öyküsü bulunan ve KSB olan 4-6 yaş aralığındaki çocukları normal gelişim gösteren akranları ile disleksi riski açısından incelemişlerdir. Ailesinde disleksi öyküsü ve KSB olan çocukların normal gelişim gösteren yaşlıtlarına göre fonolojik farkındalık ve sözcük tanıma becerilerinin daha düşük olduğu görülmüştür ve KSB olan grubun daha az gelişmiş harf bilgisine sahip olduğu saptanmıştır (Carroll ve Snowling, 2004). Apel ve Lawrence (2011), yapmış oldukları çalışmada, normal gelişim gösteren ilkökul 1.sınıf çocuklarının harf bilgisi ve sözel olmayan bilişsel becerilerine ait puanlarının KSB olan çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Kirk ve Gillon (2007) ise, yaşları 7 yaş 6 ay ile 9 yaş 5 ay aralığında olan KSB'li çocuklara konuşma, fonemik farkındalık ve harf bilgisini de kapsayan bir müdahale yaklaşımı uygulamıştır. Konuşma sesi üretimine ek olarak fonemik farkındalığı ve harf bilgisini kolaylaştıran bir müdahale programı alan çocukların, sözcükleri hecelere ve/veya seslere ayırma ve morfolojik olarak karmaşık sözcükler yazma ölçümlerinde yalnızca

konusma sesi üretimi için müdahale alan çocuklardan daha iyi performans gösterdiğini saptamışlardır. Çalışmamızda ise KSB olan çocukların harf bilgisi puanlarının normal dil ve konuşma gelişimine sahip olan çocuklara göre anlamlı derecede daha düşüktür. Bu çocukların konuşma üretimindeki hatalarının harf bilgisini de olumsuz yönde etkilediğini ve ileriki okul yaşamlarında akademik performanslarını etkileyeceğini söyleyebiliriz. Bu bulgumuz literatürle benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi dönemdeki bir çocuğun dil becerilerindeki eksikliği ileriki okul hayatında okuma güçlüğü açısından etkilemektedir. Yapılan boylamsal çalışmalarda okul öncesi dönemde dil ve konuşma bozuklukları olan çocukların ilerleyen dönemlerde de alıcı ve ifade edici dil bozuklukları, zayıf sözcük bilgisi ve isimlendirme, okuryazarlık becerilerinde zayıflıklar ve fonolojik işlemlerde zorluklar yaşadığı görülmektedir (Felsenfeld vd., 1995; Stothard vd., 1998). Sices vd. (2007), 3-6 yaş aralığında 125 çocukla yürüttükleri bir çalışmada; dil bozukluğuna eşlik eden KSB olan çocukların, normal grupla karşılaştırıldığında okul çağında okuma güçlüğü açısından anlamlı derecede yüksek risk altında olduklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi KSB olan çocukların %50-75'inde ifade edici dil bozuklukları birlikte görülürken (Shriberg ve Kwiatkowski, 1994), altı yaşında KSB olan çocukların yaklaşık %14'ünde de ifade edici dil bozuklukları birlikte görülmektedir (Shriberg vd., 1999). Nathan vd. (2004) yaptığı çalışmada ifade edici dil bozukluğu ve KSB olan çocukların, sadece KSB olan çocuklara göre işitsel ayırt etme becerilerinin daha zayıf olduğunu belirtmektedir. Başka bir çalışmada ise KSB ve ifade edici dil bozukluğu olan çocukların sözcük bilgisi ve anlatı becerilerinin daha düşük olduğu da belirtilmektedir (Lewis vd., 2011). Yapılan bir çalışmada 5-6 yaşlarında KSB tanısı konulan ve takiben alınan çocukların 7-9 yaşları arasında normal gelişim gösteren akranlarıyla okuma güçlükleri açısından karşılaştırılması yapılmıştır. KSB olan çocukların okuma problemlerinin görülme riskinin yüksek olduğu ve bu riskin çoğunu açıklayan durumun KSB'ye eşlik eden dil bozukluğu varlığı olduğu düşünülmüştür (Peterson vd., 2009). Benzer bir çalışmada ise KSB olan 5-6 yaş aralığındaki çocukların sözcük bilgilerinin normal gelişen akranlarına göre daha zayıf olduğu belirtilmiştir (Seo vd., 2017). Çalışmamızda hem KSB olan hemde normal dil gelişimi gösteren çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri test yaşına göre yaşı düzeyindeydi. Ancak erken okuryazarlık alt testlerinde özellikle ifade edici sözcük

bilgisi ve genel isimlendirme puanlarının akranlarına göre daha düşük performans gösterdiği bulunmuştur. Çalışmamızın bulguları alanyazını destekler niteliktedir.

Çalışmamızın diğer bir amacı KSB olan ve normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların problemli medya kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca yönelik çalışmaya katılan çocuklara uygulanan PMKÖ sonucunda KSB olan çocukların problemli medya kullanma alışkanlıklarının normal gelişim gösterenlere göre anlamlı olarak daha fazla olduğu görülmektedir.

Geçmişten günümüze kadar teknolojinin ilerlemesi ile birlikte eğlence, eğitim haberleşme gibi pek çok alanda medya araçlarının kullanımının artması ile yaşamımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Özellikle okul öncesi dönemlerdeki çocuklarda kullanım sıklığının artışı da görülmüştür (Rideout, 2016). Medya kullanımının çocuklarda davranışsal problemlere, obesiteye, uyku problemlerine, kötü kullanım alışkanlıklarına ve dil gelişimine etki ettiği belirtilmektedir (Christakis vd., 2009., Espinosa vd., 2006; Mustonen vd., 2022). Günümüze kadar medya kullanımının çocuklar üzerine etkilerine yönelik birçok çalışma yapılmıştır (Christakis vd., 2009., Espinosa vd., 2006; Mustonen vd., 2022). Yaşları 2;5 ile 4;1 arasında değişen 164 çocukla yapılan bir araştırmada çocukların tek başına ekran karşısında geçirdikleri süre ile ifade edici dil becerileri ve fonolojik beceriler arasında negatif bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Buna karşılık çocukların ebeveynleriyle birlikte ekran başında geçirdikleri süre (birlikte izleme) ile ifade edici dil ve fonolojik beceriler arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Mustonen vd., 2022). Bunun nedeninin ise özellikle çocuklar ekran başında yalnızken genellikle pasif olduğundan ve çocukların vokalizasyonları azaldığından (Christakis vd., 2009), çocuğun ekran süresi boyunca sözcükleri veya cümleleri tekrarlayarak veya bir sözcüğün anlamını yetişkinle tartışarak ifade edici dil becerilerini geliştirememesi olduğu düşünülmüştür (Mustonen vd., 2022). Bazı araştırmacılar medya unsurlarının bir araç olarak görülmesi gerektiğini ve yetişkin ile çocuğun etkileşimli tartışmalar yoluyla öğrenmeyi teşvik etmesi için kullanılabileceğini düşünmektedir (Espinosa vd., 2006). Medya araçlarını birlikte kullanan bir yetişkin ile çocuk arasındaki kaliteli etkileşimi teşvik etmek için jest gibi sözsüz iletişimin kullanımı da vurgulanmıştır. Bu da okuryazarlık öğrenimi üzerinde olumlu etkilerinin olacağını göstermiştir (Klerfelt, 2007). Karani vd. (2022) yapmış oldukları bir derleme çalışmasında ise, ekran başında geçirilen zamanın etkisinin çok faktörlü olduğunu ve çocukların dil gelişimi üzerinde

hem olumlu hem de olumsuz etkiler içerdiğini belirtmektedirler. Ayrıca bu çalışmada ekran başında geçirilen sürenin artmasının ve erken yaşta izlemeye başlamanın dil gelişimi üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu, ayrıca video özellikleri, içerik ve birlikte izlemenin de dil gelişimini etkilediğini saptamıştır (Karani vd., 2022). Yaşları 2;5 ila 4;1 aralığında değişen 164 çocukla yapılan başka bir çalışmada çocukların ekran başında yalnız başına geçirdikleri süre veya annenin ekran süresi ne kadar artarsa çocukların sözcük bilgisi ve dil becerilerinin azaldığı görülmüştür (Mustonen vd., 2022). Çalışmamızda da KSB olan çocukların problemleri medya kullanım alışkanlıklarının daha fazla olduğu görülmüştür. Literatüre bakıldığında medya kullanımının dil gelişimi üzerine olumlu ve olumsuz etkileri üzerine pek çok çalışma karşımıza çıksa da medya kullanımının doğrudan KSB ile ilişkilendirildiği çalışmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma mevcut alanyazına yeni bir bilgi sağlamıştır.

Çalışmamızın son amacı ise problemleri medya kullanımı ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda her iki gruba PMKÖ ve EROT uygulanmış ve aralarındaki ilişki istatistiksel olarak incelenmiştir. Çalışmamızda KSB olan çocukların problemleri medya kullanım alışkanlıkları ile dinlediğini anlama becerisi arasında zayıf, negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu bulguya göre KSB olan çocuklarda problemleri medya kullanımı arttıkça dinlediğini anlama becerilerinde düşüş görülmektedir. Ancak normal grubun problemleri medya kullanımı ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Dijital medya, teknoloji aracılığıyla iletilen içeriği tanımlayan geniş bir terimdir. Metin, resimler, ses, animasyonlar, video ve etkileşimli öğeleri içerebilmektedir (Tatar ve Gerde, 2022). Dijital medya kullanımı ile dil ve okuryazarlık öğrenimi arasındaki ilişki karmaşıktır. Aslında dijital medyanın eğitimde kullanılmasının hem lehine hem de aleyhine tartışmalar mevcuttur (Silverman ve Keane, 2021). Bishop ve Santoro (2005), 2. ve 7. sınıf aralığındaki çocukların medya kullanımlarının etkililiğini inceledikleri bir araştırmada dijital medyanın çocukların dil ve okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisinin; içeriğin sunumu, dijital medya kullanımının bağlamı, çocukların yaşları ve geçmişleri dahil olmak üzere birçok faktöre bağlı olabileceğini öne sürmektedirler. Örneğin doğru içeriğe odaklanılmış ve çocukların yaşına uygun sözel ve sözel olmayan ifadelerle sahip dijital medya, çocukların bu bilgiyi edinmelerini ve akılda tutmalarını destekleyebilmektedir

(Silverman ve Keane, 2021). Anaokulu (n=107) ve 1.sınıf (n=96) öğrencisiyle yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin web tabanlı bir erken okuryazarlık programını normal ders içeriğiyle entegre ettiklerinde çocukların fonolojik farkındalık ve harf tanıma gibi erken okuryazarlık becerilerinde daha iyi performans gösterdiklerini bulmuşlardır (Savage vd. (2013). Ancak literatürde çok fazla miktarda görüntü ve ses içeren dijital medya kullanımının, çocukların önemli bilgileri seçme ve bunları işleme yeteneklerini aşırı derecede zorlaştırarak, onların öğrenmelerini azaltabileceğini de vurgulamaktadır (Tatar ve Gerde, 2022). Aynı zamanda arka planda açık olan ekran varlığının görsel uyaran ve gürültüler yoluyla çocukların dikkatini dağıtabildikleri görülmektedir (Schmidt vd., 2008). Erken çocukluk döneminde ekran maruziyeti daha önce belirtilen becerilerin yanında öz-düzenleme becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Öz-düzenleme becerileri erken okuryazarlık becerileri ve okul için hazır bulunuşluğun önemli bir bileşenidir. Öz-düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar sınıf ortamına kolaylıkla uyum sağlamakta, dikkatini belirtilen hedefe yönlendirip dikkat dağıtan etmenlerden kaçabilmektedir (Koyuncuoğlu, 2023). Öz-düzenleme becerileri aynı zamanda dinlediğini anlama becerileriyle de ilişkilendirilmiştir (Ponitz vd., 2009). Cliff vd. (2018); yaşları 2-4;6 aralığında olan çocukların okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerisini, dikkati ve dolayısıyla dinlediğini anlama becerisini etkileyen en önemli etmenlerden birinin de ekran maruziyeti olduğunu belirtmişlerdir. Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönemde ekran maruziyeti çocukların daha düşük öz-düzenleme, dikkat ve dinlediğini anlama becerileriyle ilişkilendirilmiştir (Cliff vd., 2018; Keskindemirci, 2020; McNeill vd., 2019). Hutton vd. (2020); okul öncesi dönemdeki 47 çocukla yaptıkları araştırmada artan ekran kullanımının (televizyon izlemek, video oyunları oynamak veya internette gezinmek gibi) okul öncesi dönemde dil ve okuryazarlık ölçümlerinde daha düşük puanlarla ilişkilendirmişlerdir. Benzer bir çalışma ise ilkokul seviyesindeki çocuklarla yapılmıştır. Bu çocukların dijital medyaya erişimi ve kullanımı arttıkça akademik performansta zorluklar ve davranışlarla ilgili problemlerin görülmesinin de arttığını bildirilmişlerdir Gentile vd. (2017) Hem normal gelişim gösteren gruptan hem de KSB olan gruptan elde edilen bu bulgulara göre KSB olan grubun problemli medya kullanım alışkanlığının ve arka plan gürültüsünün daha fazla olmasının dinlediğini anlamada daha çok sorun yaşamalarına neden olduğunu göstermiştir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada KSB olan ve normal gelişim gösteren 60-83 ay arasındaki çocuklarda problemli medya kullanımının erken okuryazarlık becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmamıza KSB olan 25 çocuk ile normal gelişim gösteren 25 çocuk katılmıştır. Katılımcıların dil gelişimlerini değerlendirmek amacıyla TEDİL; artikülasyon becerilerini değerlendirmek için AAT, erken okuryazarlık becerileri ve problemli medya kullanım alışkanlıklarını incelemek için EROT ve PMKÖ kullanılmıştır.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda listelenmiştir.

1. KSB olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar arasında erken okuryazarlık becerilerinde farklılık vardır. KSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin düşük olduğu görülmektedir. Özellikle bu çocuklar erken okuryazarlık becerilerinin alt testlerinden ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisinde düşük performans göstermişlerdir.
2. KSB olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar arasında problemli medya kullanım alışkanlıkları arasında farklılıklar vardır. KSB olan çocukların daha fazla problemli medya kullanım alışkanlıkları sergilediği görülmektedir.
3. KSB olan çocukların erken okuryazarlık becerileri ile problemli medya kullanımları arasında anlamlı farklılıklar vardır. KSB olan çocuklarda problemli medya kullanımları arttıkça erken okuryazarlık becerilerinin alt alanlarından olan dinlediğini anlama becerisinin azaldığı görülmektedir.
4. Normal gelişim gösteren çocuklarda problemli medya kullanımı ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı olarak farklılık bulunmamıştır. Bunun nedeninin normal gelişim gösteren çocuklarda diğer gruba kıyasla problemli medya kullanımlarının ve arka plan gürültüsünün daha sınırlı olması olduğu düşünülmektedir.

## 6.2. Öneriler

Çalışmamız sonucunda KSB olan ve normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerileri, problemli medya kullanımı ve problemli medya kullanımı ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bulgular tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda ailelere ve alanda çalışan uzmanlara verilebilecek öneriler şunlardır:

1. Konuşma sesi bozukluğu olan çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin de etkilendiği görülmüştür. Bu nedenle dil ve konuşma terapistlerinin konuşma sesi bozukluğu tanısıyla gelen danışanlarının erken okuryazarlık becerilerini de değerlendirmelidir. İhtiyaç halinde bu alana yönelik bireysel müdahale planı hazırlamalıdır.
2. KSB olan çocukların problemli medya kullanımlarının fazla olması nedeniyle ailelere çocuklarının problemli medya kullanım alışkanlıklarının dil, konuşma ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi konusunda farkındalığın sağlanması gerekmektedir.
3. KSB olan çocuklarda problemli medya kullanımı daha çok dinlediğini anlama becerileri üzerinde olumsuz etkisi görüldüğünden dolayı ailelere problemli medya kullanımının ve arka plan gürültüsünün azaltılması önerilmektedir.
4. Çalışmamızda konuşma sesi bozukluğu bir şemsiye terim olarak ele alınmış ve konuşma sesi bozukluğunun alt grupları ayrıştırılmamıştır. Gelecek çalışmalarda daha büyük bir örnekleme KSB alt gruplarının (artikülasyon bozukluğu, fonolojik gecikme, tutarlı/tutarsız fonolojik bozukluk, çocukluk çağı apraksisi) ayrı ayrı normal grup ile karşılaştırılması önerilmektedir.
5. Çalışmamızda medya kullanımı bir bütün olarak ele alınmış ve çocukların hangi medya araçlarını kullandığını ve bu medya araçlarının erken okuryazarlığı nasıl etkilediğine yönelik bir karşılaştırma yapılmamıştır. Gelecek çalışmalarda medya kullanımı spesifikleştirilerek (televizyon, bilgisayar, tablet, telefon vb.) erken okuryazarlığa etkisinin incelenmesi önerilmektedir.
6. Çalışmamızda çocukların hangi medya içerikleri ile daha çok zaman geçirdikleri ve bu içeriklerin erken okuryazarlığı nasıl etkilediği

incelenmemiştir. Gelecek çalışmalarda medya içerikleri ve içeriklerin erken okuryazarlığı nasıl etkilediğinin araştırılması önerilmektedir.



## 7. KAYNAKLAR

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253–275. <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Acevedo–Polakovich, I. D., Lorch, E. P., & Milich, R. (2005). TV or not TV: Questions and answers regarding television and ADHD. *The ADHD Report*, 13(6), 6–11. <https://doi.org/10.1521/adhd.2005.13.6.6>
- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2023, January 30). *Speech sound disorders: Articulation and phonology*. Speech Sound Disorders: Articulation and Phonology. <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/articulation-and-phonology/>
- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L., & Wright, J. C. (2001). Abstract. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(1). <https://doi.org/10.1111/1540-5834.00120>
- Anthony, J. L., Aghara, R. G., Dunkelberger, M. J., Anthony, T. I., Williams, J. M., & Zhang, Z. (2011). What factors place children with speech sound disorders at risk for reading problems?. *American journal of speech-language pathology*, 20(2), 146–160. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0053\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0053))
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255–259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Apel, K., & Lawrence, J. (2011). Contributions of morphological awareness skills to word-level reading and spelling in first-grade children with and without speech sound disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(5), 1312–1327. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0115\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0115))
- Bacı, Ö. (2016). *Konuşma sesi bozukluğu olan çocuklarda fonolojik farkındalık becerileri ve sözel çalışma belleği arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi. <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/56639.pdf>
- Bell, S. (2003). *What we know about early literacy and language development*. Zero To Three. <https://www.zerotothree.org/resource/what-we-know-about-early-literacy-and-language-development/>
- Bird, J., Bishop, D. V., & Freeman, N. H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 446–462. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.446>

- Bishop, D. V., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027–1050. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00844.x>
- Bishop, M. J., & Santoro, L. E. (2005). Evaluating beginning reading software for at-risk learners. *Psychology in the Schools*, 43(1), 57–70. <https://doi.org/10.1002/pits.20129>
- Bleile, K. M. (2004). *Manual of articulation and phonological disorders: Infancy through adulthood*. Thomson Delmar Learning.
- Bowen, C. (2015). *Children's speech sound disorders*. Wiley Blackwell.
- Brady, S. A., Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. P. (2010). *Phonological processes in literacy a tribute to Isabelle Y. Liberman*. Routledge.
- Byeon, H., & Hong, S. (2015b). Relationship between television viewing and language delay in toddlers: Evidence from a Korea National Cross-sectional survey. *Plos One*, 10(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120663>
- Camilleri, M. (2019). *Speech sound disorders and phonological awareness skills in Maltese children aged 4 to 6 years* [Master's thesis, University of Malta]. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/52580>
- Campbell, T. F., Dollaghan, C. A., Rockette, H. E., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Shriberg, L. D., Sabo, D. L., & Kurs-Lasky, M. (2003). Risk factors for speech delay of unknown origin in 3-year-old children. *Child Development*, 74(2), 346–357. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402002>
- Cardoso-Martins, C., Mesquita, T. C., & Ehri, L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter–sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), 25–38. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.12.006>
- Carroll, J. M., & Snowling, M. J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 631–640. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00252.x>
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(5), 948–958. <https://doi.org/10.1044/jshr.3605.948>
- Cespedes, E. M., Gillman, M. W., Kleinman, K., Rifas-Shiman, S. L., Redline, S., & Taveras, E. M. (2014). Television viewing, bedroom television, and sleep duration from infancy to mid-childhood. *Pediatrics*, 133(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3998>
- Christakis, D. A., Gilkerson, J., Richards, J. A., Zimmerman, F. J., Garrison, M. M., Xu, D., Gray, S., & Ypanel, U. (2009). Audible television and decreased adult

words, infant vocalizations, and conversational turns. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(6), 554.  
<https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.61>

Cliff, D. P., Howard, S. J., Radesky, J. S., McNeill, J., & Vella, S. A. (2018). Early childhood media exposure and self-regulation: bidirectional longitudinal associations. *Academic pediatrics*, 18(7), 813–819.  
<https://doi.org/10.1016/j.acap.2018.04.012>.

Çimen, C. (2008). *Şifrelerin Matematiği i: Kriptografi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yayıncılık.

DeBaryshe, B. D., & Gorecki, D. M. (2007a). An experimental validation of a preschool emergent literacy curriculum. *Early Education & Development*, 18(1), 93–110. <https://doi.org/10.1080/10409280701274741>

Della Sofferenza, O. C. S., & Rotondo, S. G. (2006). Age-dependent association of exposure to television screen with children's urinary melatonin excretion. *Neuroendocrinology Letters*, 27(1-2), 73-80.

Derin, D., & Yeşilyurt, M. (2023). Konuşma sesi bozukluğu olan çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının karşılaştırılması. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 150–177. <https://doi.org/10.58563/dkyad-2023.62.3>

Diamond, K. E., Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in head start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 467–478. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.05.002>

Dodd, B. (2010). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder*. Whurr.

Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I., Font, M., Harrington, A., Taromino, C., Yip, J., & Rodriguez, C. (2013). Association of Screen Time use and language development in Hispanic toddlers. *Clinical Pediatrics*, 52(9), 857–865. <https://doi.org/10.1177/0009922813492881>

Ecalte, J., Biot-Chevrier, C., & Magnan, A. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 303–325. <https://doi.org/10.1080/17405620600901714>

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

Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.

- Espinosa, L. M., Laffey, J. M., Whittaker, T., & Sheng, Y. (2006). Technology in the home and the achievement of young children: Findings from the early childhood longitudinal study. *Early Education & Development*, 17(3), 421–441. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1703\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1703_5)
- Felsenfeld, S., McGue, M., & Broen, P. A. (1995). Familial aggregation of phonological disorders: Results from a 28-year follow-up. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(5), 1091–1107. <https://doi.org/10.1044/jshr.3805.1091>
- Foulin, J. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18(2), 129–155. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5892-2>
- Fox, A. V., Dodd, B., & Howard, D. (2002). Risk factors for speech disorders in children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(2), 117–131. <https://doi.org/10.1080/13682820110116776>
- Fox, J. E., & Schirrmacher, R. (2014). *Art and creative development for young children*. Cengage Learning.
- Furuncu, C., & Öztürk, E. (2020). Problemli medya kullanım ölçeği Türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışması: Çocuklarda ekran bağımlılığı ölçeği ebeveyn formu. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 535–566. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043237>
- Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 203–213. <https://doi.org/10.1017/s0021963099005284>
- Geeta, M. G., & Krishnakumar, P. (2005). Television and suicidal behavior. *Indian pediatrics*, 42(8), 837.
- Gentile, D. A., Berch, O. N., Choo, H., Khoo, A., & Walsh, D. A. (2017). Bedroom media: One risk factor for development. *Developmental Psychology*, 53(12), 2340–2355. <https://doi.org/10.1037/dev0000399>
- Gillam, R. B., & Marquardt, T. P. (2021). *Communication Sciences and disorders: From science to clinical practice*. Jones & Bartlett Learning.
- Gillon, G. T. (2017). *Phonological Awareness, second edition from research to practice*. Guilford Publications.
- Goodman, I., Libenson, A., & Wade-Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 113–127. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01423.x>

- Grube, J., & Waiters, E. (2005). Alcohol in the media: Content and effects on drinking beliefs and behaviors among youth. *Adolescent Medicine Clinics*, 16(2), 327–343. <https://doi.org/10.1016/j.admecli.2005.02.005>
- Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B. M., Doğru, H., Güner, B., Arıkız, E., Akçomak, Z., Kale, E. B., Moran, İ., Aydoğdu, G., & Kaya, E. (2016). Media use by preschool-aged children. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 6–10. <https://doi.org/10.30934/kusbed.358563>
- Güven, S. ve Topbaş, S. (2014). Adaptation of the Test of Early Language Development-(TELD-3) into Turkish: Reliability and Validity Study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151-176. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/22123>
- Hernandez, D. J. (2011). *Double jeopardy how third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. ERIC Clearinghouse.
- Hill, D., Ameenuddin, N., Reid Chassiakos, Y. (Linda), Cross, C., Hutchinson, J., Levine, A., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M., & Swanson, W. S. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American educator*, 27(1), 10-13. <https://www.aft.org/sites/default/files/Hirsch.pdf>
- Huston, A. C., Wright, J. C., Alvarez, M., Truglio, R., Fitch, M., & Piemyat, S. (1995). Perceived television reality and children's emotional and cognitive responses to its social content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(2), 231–251. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90034-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90034-9)
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2020). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. *JAMA Pediatrics*, 174(1). <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869>
- Ingram, T. T. S. (1959). Specific developmental disorders of speech in childhood. *Brain*, 82(3), 450-467. <https://doi.org/10.1093/brain/82.3.450>
- Invernizzi, M., Justice, L., Landrum, T. J., & Booker, K. (2004). Early literacy screening in kindergarten: Widespread implementation in Virginia. *Journal of Literacy Research*, 36(4), 479–500. [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3604\\_3](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3604_3)
- Jaber, L., Nahmani, A., & Shohat, M. (1997). Speech disorders in Israeli Arab children. *Israel journal of medical sciences*, 33(10), 663-665. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9397140/>

- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99–113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2022). Early literacy skills of gifted children in preschool. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 212-223. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1021070>
- Karani, N. F., Sher, J., & Mophosho, M. (2022). The influence of screen time on children's language development: A scoping review. *South African Journal of Communication Disorders*, 69(1). <https://doi.org/10.4102/sajcd.v69i1.825>
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268. <https://doi.org/10.21565/auebfoed.12068>
- Keating, D., Turrell, G., & Ozanne, A. (2001). Childhood speech disorders: Reported prevalence, comorbidity and socioeconomic profile. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 37(5), 431–436. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1754.2001.00697.x>
- Keskindemirci, G. (2020). Dil gelişimi gecikmiş olan çocuklarda ekran maruziyeti: Ön çalışma sonuçları. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 82(4), 29-30. <https://doi.org/10.26650/iuitfd.2019.0020>
- Kirk, C., & Gillon, G. T. (2007). Longitudinal effects of phonological awareness intervention on morphological awareness in children with speech impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(4), 342–352. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/036\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/036))
- Klerfelt, A. (2007). Gestures in conversation – the significance of gestures and utterances when children and preschool teachers create stories using the Computer. *Computers & Education*, 48(3), 335–361. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.02.001>
- Koyuncuoğlu, D., & Akaroğlu, G. (2023). Correlation between screen use habits and self-regulation skills in children aged 4 to 6 years. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1172837>
- Krajewski, K., & Schneider, W. (2009). Early development of quantity to number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties: Findings from a four-year longitudinal study. *Learning and Instruction*, 19(6), 513–526. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.10.002>
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the Speech Code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831–843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>

- Lane, H. B., & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668–675. <https://doi.org/10.1598/rt.60.7.7>
- Law, James Boyle, Frances Harris, A. J. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(2), 165–188. <https://doi.org/10.1080/136828200247133>
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453–479. <https://doi.org/10.1177/1468798411416581>
- Lewis, B. A., Avrich, A. A., Freebairn, L. A., Taylor, H. G., Iyengar, S. K., & Stein, C. M. (2011). Subtyping children with speech sound disorders by endophenotypes. *Topics in Language Disorders*, 31(2), 112–127. <https://doi.org/10.1097/tld.0b013e318217b5dd>
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18(2), 201–212. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(74\)90101-5](https://doi.org/10.1016/0022-0965(74)90101-5)
- Lincoln, A., Espejo, D., Johnson, P., Paasche-Orlow, M., Speckman, J. L., Webber, T. L., & White, R. F. (2008). Limited literacy and psychiatric disorders among users of an urban safety-net hospital's Mental Health Outpatient Clinic. *Journal of Nervous & Mental Disease*, 196(9), 687–693. <https://doi.org/10.1097/nmd.0b013e31817d0181>
- Linebarger, D. L., & Vaala, S. E. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective. *Developmental Review*, 30(2), 176–202. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.006>
- Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study. *Environmental Research*, 164, 149–157. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.01.015>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.36.5.596>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Marcus, E. N. (2006). The silent epidemic — the health effects of illiteracy. *New England Journal of Medicine*, 355(4), 339–341. <https://doi.org/10.1056/nejmp058328>
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., Lahmar, J., Scott, F., Davenport, A., French, K., Piras, M., Thornhill, S., Robinson, P., & Winter, P. (2015).

Exploring Play and Creativity in Pre-schooler's use of apps: Final Project Report.

- Mason, J. M., & Allen, J. (1986b). A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. *Review of Research in Education*, 13, 3. <https://doi.org/10.2307/1167218>
- Maviş, İ., & Günay, Z. Ş. (2020). *Okul öncesi çocuklardaki dil ve konuşma bozuklukları hakkında okul öncesi öğretmenlerin farkındalığının belirlenmesi:(Ordu ili örnekleme)* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/26031>
- McBride-Chang, C. (1995). Phonological processing, speech perception, and reading disability: An integrative review. *Educational Psychologist*, 30(3), 109–121. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3003\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3003_2)
- McGillion, M., Herbert, J. S., Pine, J., Vihman, M., dePaolis, R., Keren-Portnoy, T., & Matthews, D. (2016). What paves the way to conventional language? the predictive value of babble, pointing, and socioeconomic status. *Child Development*, 88(1), 156–166. <https://doi.org/10.1111/cdev.12671>
- McKinnon, D. H., McLeod, S., & Reilly, S. (2007). The prevalence of stuttering, voice, and speech-sound disorders in primary school students in Australia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 5–15. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/002\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/002))
- McLeod, S., & Harrison, L. J. (2009). Epidemiology of speech and language impairment in a nationally representative sample of 4- to 5-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(5), 1213–1229. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0085\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0085))
- McNeill, J., Howard, S. J., Vella, S. A., & Cliff, D. P. (2019). Longitudinal Associations of Electronic Application use and media program viewing with cognitive and psychosocial development in preschoolers. *Academic Pediatrics*, 19(5), 520–528. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2019.02.010>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Metsala, J. L. (1999). Young Children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 3–19. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.91.1.3>
- Munni, R., & Malhi, P. (2006). Adolescent violence exposure, gender issues and impact. *Indian pediatrics*, 43(7), 607. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16891680/>

- Mustonen, R., Torppa, R., & Stolt, S. (2022). Screen time of preschool-aged children and their mothers, and children's language development. *Children*, 9(10), 1577. <https://doi.org/10.3390/children9101577>
- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N., & Snowling, M. J. (2004). The development of early literacy skills among children with speech difficulties. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(2), 377–391. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/031\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/031))
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2001). *Handbook of Early Literacy Research*. Guilford Press.
- Okalidou, A., & Kampanaros, M. (2001). Teacher perceptions of communication impairment at screening stage in preschool children living in Patras, Greece. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(4), 489–502. <https://doi.org/10.1080/13682820110089399>
- Öge, Ö. (2004). *İlköğretim 1. basamak dönemi çocuklarda dil ve konuşma bozukluklarının öğretmenlerden bilgi alma yoluyla belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/328813>
- Pathway pediatrics. (2020). *Pathway Pediatric American Academy of Pediatrics announces new recommendations for childrens media use comments*. <https://www.pathwaypeds.com/american-academy-of-pediatrics-announces-new-recommendations-for-childrens-media-use/>
- Pennington, B. F., & Lefly, D. L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child Development*, 72(3), 816–833. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00317>
- Perdana, S. A., Medise, B. E., & Purwaningsih, E. H. (2017). Duration of watching TV and child language development in young children. *Paediatrica Indonesiana*, 57(2), 99. <https://doi.org/10.14238/pi57.2.2017.99-103>
- Peterson, R. L., Pennington, B. F., Shriberg, L. D., & Boada, R. (2009). What influences literacy outcome in children with speech sound disorder? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(5), 1175–1188. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0024\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0024))
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental psychology*, 45(3), 605–619. <https://doi.org/10.1037/a0015365>
- Preston, J. L., Hull, M., & Edwards, M. L. (2013). Preschool speech error patterns predict articulation and phonological awareness outcomes in children with histories of speech sound disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(2), 173–184. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/12-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/12-0022))

- Preston, J., & Edwards, M. L. (2010). Phonological awareness and types of sound errors in preschoolers with speech sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(1), 44–60. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0021\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0021))
- Raitano, N. A., Pennington, B. F., Tunick, R. A., Boada, R., & Shriberg, L. D. (2004). Pre-literacy skills of subgroups of children with speech sound disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 821–835. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00275.x>
- Ramírez-Coronel, A. A., Abdu, W. J., Alshahrani, S. H., Treve, M., Jalil, A. T., Alkhayyat, A. S., & Singer, N. (2023). Retracted article: Childhood obesity risk increases with increased screen time: A systematic review and dose–response meta-analysis. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 42(1). <https://doi.org/10.1186/s41043-022-00344-4>
- Ray, M., & Jat, K. R. (2010). Effect of electronic media on children. *Indian Pediatrics*, 47(7), 561–568. <https://doi.org/10.1007/s13312-010-0128-9>
- Rideout, V. (2016). Measuring time spent with media: The Common Sense Census of media use by US 8- to 18-year-olds. *Journal of Children and Media*, 10(1), 138–144. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1129808>
- Robb, M. P. (2018). *Intro: A guide to communication sciences and disorders*. Plural Publishing.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model. *SAGE Open*, 5(1), 215824401557766. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Rose, P. (2011). Digital (a)literacy. *E-Learning and Digital Media*, 8(3), 258–270. <https://doi.org/10.2304/elea.2011.8.3.258>
- Roskos, K., Tabors, P. O., & Lenhart, L. A. (2009). *Oral language and early literacy in preschool: Talking, reading, and writing*. International Reading Association.
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259–272. <https://doi.org/10.1080/00220670209596600>
- Roulstone, S., Miller, L. L., Wren, Y., & Peters, T. J. (2009). The natural history of speech impairment of 8-year-old children in the Avon Longitudinal Study of parents and children: Error rates at 2 and 5 years. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(5), 381–391. <https://doi.org/10.1080/17549500903125111>
- Ruscello, D. M. (2008). *Treating articulation and phonological disorders in children*. Elsevier Health Sciences.

- Rvachew, S., & Brosseau-Lapr , F. (2018). *Developmental phonological disorders: Foundations of Clinical Practice*. Plural Publishing.
- Rvachew, S., & Grawburg, M. (2006). Correlates of phonological awareness in preschoolers with speech sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(1), 74–87. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/006\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/006))
- Sargent, J. D., Beach, M. L., Adachi-Mejia, A. M., Gibson, J. J., Titus-Ernstoff, L. T., Carusi, C. P., Swain, S. D., Heatherton, T. F., & Dalton, M. A. (2005). Exposure to movie smoking: Its relation to smoking initiation among us adolescents. *Pediatrics*, 116(5), 1183–1191. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-0714>
- Savage, R., Abrami, P. C., Piquette, N., Wood, E., Deleveaux, G., Sanghera-Sidhu, S., & Burgos, G. (2013). A (Pan-Canadian) cluster randomized control effectiveness trial of the Abracadabra web-based literacy program. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 310–328. <https://doi.org/10.1037/a0031025>
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61(6), 1728. <https://doi.org/10.2307/1130834>
- Schmidt, M. E., Pempek, T. A., Kirkorian, H. L., Lund, A. F., & Anderson, D. R. (2008). The effects of background television on the toy play behavior of very young children. *Child Development*, 79(4), 1137–1151. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01180.x>
- Seo, E.-Y., Ko, Y.-K., Oh, G.-A., & Kim, S.-J. (2017). Phonological awareness and vocabulary characteristics of children with speech sound disorders. *Communication Sciences & Disorders*, 22(2), 318–327. <https://doi.org/10.12963/csd.17386>
- Shriberg, L. D., & Kwiatkowski, J. (1994). Developmental phonological disorders I. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(5), 1100–1126. <https://doi.org/10.1044/jshr.3705.1100>
- Shriberg, L. D., Austin, D., Lewis, B. A., McSweeney, J. L., & Wilson, D. L. (1997). The percentage of consonants correct (PCC) metric. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(4), 708–722. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4004.708>
- Shriberg, L. D., Fourakis, M., Hall, S. D., Karlsson, H. B., Lohmeier, H. L., McSweeney, J. L., Potter, N. L., Scheer-Cohen, A. R., Strand, E. A., Tilkens, C. M., & Wilson, D. L. (2010). Extensions to the Speech Disorders Classification System (SDCS). *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24(10), 795–824. <https://doi.org/10.3109/02699206.2010.503006>
- Shriberg, L. D., Tomblin, J. B., & McSweeney, J. L. (1999). Prevalence of speech delay in 6-year-old children and comorbidity with language impairment. *Journal of*

- Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1461–1481.  
<https://doi.org/10.1044/jslhr.4206.1461>
- Sices, L., Taylor, H. G., Freebairn, L., Hansen, A., & Lewis, B. (2007). Relationship between speech-sound disorders and early literacy skills in preschool-age children: Impact of comorbid language impairment. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(6), 438–447.  
<https://doi.org/10.1097/dbp.0b013e31811ff8ca>
- Silverman, R. D., & Keane, K. (2021). The Power of "Screen Time": Harnessing It to Promote Language and Literacy Learning in Early Childhood and Elementary School. *American Educator*, 44(4), 20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1281523>
- Snowling, M., Bishop, D. V., & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 587–600.  
<https://doi.org/10.1017/s0021963099005752>
- Stachowiak, S. (1996). Will Kindergartners' Writing Experiences Improve Their Learning of Letter Names and Sounds?. *Teaching and Change*, 3(3), 315-24.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ530136>
- Stackhouse, J., & Wells, B. (1997). *Children's speech and literacy difficulties: A psycholinguistic framework*. Whurr.
- Stettler, N., Signer, T. M., & Suter, P. M. (2004). Electronic games and environmental factors associated with childhood obesity in Switzerland. *Obesity Research*, 12(6), 896–903. <https://doi.org/10.1038/oby.2004.109>
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V., Chipchase, B. B., & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(2), 407–418. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4102.407>
- Tambyraja, S. R., Farquharson, K., & Justice, L. (2020). Reading risk in children with speech sound disorder: Prevalence, persistence, and predictors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3714–3726.  
[https://doi.org/10.1044/2020\\_jslhr-20-00108](https://doi.org/10.1044/2020_jslhr-20-00108)
- Tatar, B. H., & Gerde, H. K. (2022). Partnering with families to use screen time for supporting early language and literacy. *The Reading Teacher*, 76(4), 439–450.  
<https://doi.org/10.1002/trtr.2150>
- Topbaş, S. (2006). Türkçe sesletim-sesbilgisi testi: Geçerlik-güvenirlilik ve standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 39-58.  
<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/12235>
- Topbaş, S. (2014). *Dil ve konuşma sorunlu çocukların sesbilgisel çözümleme yöntemi ile değerlendirilmesi ve konuşma örüntülerindeki sesbilgisel özelliklerin betimlenmesi* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.  
<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/4070>

- Treiman, R. (2000). The foundations of literacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 89–92. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00067>
- Tüik Kurumsal. (2021, December 22). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>
- Vijakkhana, N., Wilaisakditipakorn, T., Ruedeekhajorn, K., Pruksananonda, C., & Chonchaiya, W. (2015). Evening media exposure reduces night-time sleep. *Acta Paediatrica*, 104(3), 306–312. <https://doi.org/10.1111/apa.12904>
- Walpole, S., Chow, S.-M., & Justice, L. M. (2004). Literacy achievement during kindergarten: Examining key contributors in an at-risk sample. *Early Education & Development*, 15(3), 245–264. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1503\\_1](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1503_1)
- Waring, R., & Knight, R. (2012). How should children with speech sound disorders be classified? A review and critical evaluation of Current Classification Systems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(1), 25–40. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00195.x>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848. <https://doi.org/10.2307/1132208>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of early literacy research*, 1, 11-29. [https://www.researchgate.net/publication/2471368\\_Emergent\\_Literacy\\_Development\\_from\\_Pre-readers\\_to\\_Readers](https://www.researchgate.net/publication/2471368_Emergent_Literacy_Development_from_Pre-readers_to_Readers)
- Wiecha, J. L., Peterson, K. E., Ludwig, D. S., Kim, J., Sobol, A., & Gortmaker, S. L. (2006b). When children eat what they watch. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 160(4), 436. <https://doi.org/10.1001/archpedi.160.4.436>
- Wren, Y., Miller, L. L., Peters, T. J., Emond, A., & Roulstone, S. (2016). Prevalence and predictors of persistent speech sound disorder at eight years old: Findings from a population cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(4), 647–673. [https://doi.org/10.1044/2015\\_jslhr-s-14-0282](https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-s-14-0282)
- Wright, J. C., Huston, A. C., Murphy, K. C., St. Peters, M., Piñon, M., Scantlin, R., & Kotler, J. (2001). The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: The early window project. *Child Development*, 72(5), 1347–1366. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00352>
- Zhang, H., & Alex, N. K. (1995). *Oral language development across the curriculum, K-12*. ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication.

## EK-2. Bilgilendirilmiş Onam Formu

### LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Dr. Öğretim Üyesi Elife Barmak ve yüksek lisans tez öğrencisi DKT. Semiha Bengisu BOZKURT tarafından yürütülen “Konuşma Sesi Bozukluğu Olan ve Olmayan Okul Öncesi Çocuklarda Problemlili Medya Kullanımının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **cıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

#### 1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Çalışmamızda; konuşma sesi bozukluğu olan ve normal dil ve konuşma gelişimi gösteren okul öncesi dönem çocuklarda problemlili medya kullanımının erken okuryazarlık beceriyle ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Konuşma sesi bozuklukları konuşma sesi üretiminde bozulmalara yol açar ve hafif artikülasyon sorunlarından, daha ciddi bozukluklara kadar uzanır. Erken okuryazarlık ise, çocukların okuryazarlığa ilişkin sahip olduğu ön beceriler ile okuma için ön koşul durumundaki becerilerin ilişkinin ortaya çıkarıldığı bir süreçtir. Çocuklarda sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte artan psikolojik, sosyal ve fiziksel bozuklukların yanı sıra erken okuryazarlık becerilerini de olumsuz yönde etkileyeceğini düşünmekteyiz.

Araştırmaya katılmayı kabul ederseniz araştırmacı size bazı sorular yönelterek Demografik Bilgi Formu, Problemlili Medya Kullanım Ölçeği ve Medya Kullanım Anketi’ni dolduracak, çocuğunuza Türkçe Erken Dil Gelişim Testi, Ankara Artikülasyon Testi ve Erken Okuryazarlık Testi uygulayacaktır. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek ve çalışmaya katıldığınız için size ek bir ödeme yapılmayacaktır. Elde edilen veriler bilimsel ve eğitsel amaçlar dışında başka bir amaç için kullanılmayacak ve bilgileriniz saklı tutulacaktır. Çalışmamızda yer alan değerlendirme yöntemlerinin hiçbirinde herhangi bir risk bulunmamaktadır. Bu çalışmanın süresi 1 yıldır. Araştırmaya katılacak katılımcı sayısı 60

olarak belirlenmiştir. Araştırma, katılımcıların eğitim aldıkları özel eğitim merkezlerinde/anaokullarında gerçekleştirilecektir.

## 2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

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

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-

Soyadı:.....

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-

Soyadı:.....

İmzası:

***Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.***

### EK-3. Demografik Bilgi Formu

|                     |           |                      |     |    |     |
|---------------------|-----------|----------------------|-----|----|-----|
| Çocuğun Adı-Soyadı: | Cinsiyet: |                      | Yıl | Ay | Gün |
|                     | Şehir:    | Değerlendirme Tarihi |     |    |     |
|                     |           | Doğum Tarihi         |     |    |     |
|                     |           | Kronolojik Yaş       |     |    |     |

**Kardeş Sayısı / Yaşı:**

**Anne Yaş / Meslek / Eğitim Durumu:**

**Baba Yaş / Meslek / Eğitim Durumu:**

**Gelir Seviyesi:** Düşük Orta Yüksek

#### Prenatal Bilgiler

**Gebelik Yaşı:**

**Planlı/ Plansız Gebelik:**

**Akraba Evliliği:**

**Annenin İlaç Kullanımı:**

**Geçirdiği Hastalıklar:**

**Travma/Kaza:**

**Düşük Tehdidi:**

**Diğer:**

#### Natal Bilgiler

**Gebelik Süresi:**

**Doğum şekli:**

**Doğum Ağırlığı:**

**Anoksi:**

**Hiperbilirubinemi:**

**Kan Transfüzyonu:**

#### Postnatal Bilgiler

**Ateşli hastalık:**

**Kulak enfeksiyonu:**

**Kaza/travma:**

**Düzenli ilaç**

**YDİT:**

**Son İşitme Testi**

#### Motor Gelişim

**Emekleme:**

**Yürüme:**

**Oturma:**

**Emme / Çiğneme / Yutma:**

**Tuvalet Alışkanlığı:**

#### Günlük Yaşam Bilgileri

**Bakım Veren:**

**Kreş / Anaokulu:**

**TV / Tablet / Telefon:**

**Oyun Oynama:**

**Kitap Okuma:**

## EK-4. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)

**LD3:T**  
of Early Language Development  
1 Edition: Turkish

# TEDİL

## Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi

Seyhun TOPBAŞ ve Selçuk GÜVEN (2011)

### Uygulamacı Formu

---

Bölüm 1. Temel Bilgiler

|                        |                                                                        |             |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Adı Soyadı .....       | Kız <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Okul ..... | Sınıf ..... |
| Yıl      Ay      Gün   | Uygulayıcının İsmi .....                                               |             |
| Test Tarihi .....      | Uygulayıcının Ünvanı .....                                             |             |
| Doğum Tarihi .....     | Uygulama Gerekçesi .....                                               |             |
| Yaş .....              | Aile Eğitimi Durumu .....                                              |             |
| Konuşulan Diller ..... | Aile Gelir Durumu .....                                                |             |

---

Bölüm 2. TEDİL Sonuçları Özeti

|                       | Ham Puan | Standart Puan | Eşdeğer Yaş | %’lik Dilim | Bozukluk Derecesi |
|-----------------------|----------|---------------|-------------|-------------|-------------------|
| Alıcı Dil             | .....    | .....         | .....       | .....       | .....             |
| İfade Edici Dil       | .....    | .....         | .....       | .....       | .....             |
| Sıd. Puan Toplamı     | .....    | .....         | .....       | .....       | .....             |
| Sözel Dil Performansı | .....    | .....         | .....       | .....       | .....             |

---

Bölüm 3. Diğer Test Puanları

| Test Adı | Tarih | Standart Puan | TEDİL Eşdeğeri | Bozukluk Derecesi |
|----------|-------|---------------|----------------|-------------------|
| 1 .....  | ..... | .....         | .....          | .....             |
| 2 .....  | ..... | .....         | .....          | .....             |
| 3 .....  | ..... | .....         | .....          | .....             |

---

Bölüm 4. Puan Profili ve Uygulama Koşulları

| Puan | Alıcı Dil | İfade Edici Dil | Sözel Dil Performansı |
|------|-----------|-----------------|-----------------------|
| 50   |           |                 |                       |
| 45   |           |                 |                       |
| 40   |           |                 |                       |
| 35   |           |                 |                       |
| 30   |           |                 |                       |
| 25   |           |                 |                       |
| 20   |           |                 |                       |
| 15   |           |                 |                       |
| 10   |           |                 |                       |
| 05   |           |                 |                       |
| 00   |           |                 |                       |
| 5    |           |                 |                       |
| 0    |           |                 |                       |
| 5    |           |                 |                       |
| 0    |           |                 |                       |
| 5    |           |                 |                       |
| 0    |           |                 |                       |
| 5    |           |                 |                       |
| 0    |           |                 |                       |
| 5    |           |                 |                       |

**A. Test kaç seansta uygulandı?**  
bir seansta ..... uygulama süresi .....  
iki veya daha fazla ..... uygulama süresi ...

**B. Uygulama ortamı**  
(teste olumsuz etki edenleri işaretleyin)  
Gürültü ..... Teste karşı ilgisizlik .....  
Dikkat dağınıklığı ..... İşitsel yeti .....  
Görsel yeti ..... Diğer (yazınız) .....

## EK-5. Ankara Artikülasyon Testi (AAT)

ÇİZELGE 2

| SES    | SÖZCÜK |           |                |           |     |
|--------|--------|-----------|----------------|-----------|-----|
|        | BAŞ    | ORTA      |                |           | SON |
|        |        | HECE BAŞI | İKİ ÜNLÜ ARASI | HECE SONU |     |
| 1. m   | 24     | 26        | 21             | 35        | 40  |
| 2. n   | 44     | 7         | 11             | 47        | 19  |
| 3. p   | 7      | 28        | 14             | 45        | 27  |
| 4. b   | 46     | 35        | 19             | 13        |     |
| 5. t   | 23     | 34        | 34             | 41        | 12  |
| 6. d   | 9      | 46        | 1              |           |     |
| 7. k   | 38     | 45        | 24             | 4         | 2   |
| 8. g   | 37     | 14        | 32             |           |     |
| 9. f   | 39     | 41        | 16             | 3         | 22  |
| 10. v  | 36     | 42        | 43             | 20        | 31  |
| 11. s  | 19     | 25        | 6              | 34        | 24  |
| 12. z  | 31     | 8         | 40             | 37        | 28  |
| 13. ç  | 30     | 39        | 2              | 33        | 43  |
| 14. c  | 6      | 47        | 6              |           |     |
| 15. ş  | 45     | 20        | 38             | 15        | 9   |
| 16. r  | 6      | 13        | 23             | 39        | 7   |
| 17. l  | 21     | 37        | 16             | 26        | 31  |
| 18. h  | 43     |           | 29             | 11        | 5   |
| 19. y  | 34     | 18        | 5              | 7         | 30  |
| 20. rk |        |           |                |           | 47  |
| 21. rt |        |           |                |           | 27  |
| 22. ns |        |           |                |           | 10  |
| 23. lp |        |           |                |           | 17  |



# AAT

ANKARA ARTİKÜLASYON TESTİ

Pınar Ege • Funda Acarlar • Figen Turan

## Cevap Formu

### GENEL BİLGİ

Adı Soyadı: \_\_\_\_\_

Cinsiyeti: Kız ☐ Erkek ☐

Devam ettiği okul: \_\_\_\_\_

Uygulayan kişi: \_\_\_\_\_

### ÇOCUĞUN YAŞININ HESAPLANMASI

YIL AY GÜN

Test Tarihi: \_\_\_\_\_

Doğum Tarihi: \_\_\_\_\_

Kronolojik Yaş: \_\_\_\_\_

### TEST PUANI

| HAM PUAN | STANDART PUAN | GÜVEN ARALIĞI                                             | YÜZDELİK | TEST YAŞI |
|----------|---------------|-----------------------------------------------------------|----------|-----------|
|          |               | <input type="checkbox"/> %80 <input type="checkbox"/> %95 |          |           |
|          |               |                                                           |          |           |
|          |               |                                                           |          |           |
|          |               |                                                           |          |           |

NOTLAR : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**EK-6. Erken Okuryazarlık Testi (EROT)**



### EK-7. Problemlı Medya Kullanım Ölçeği (PMKÖ) Kısa Form

“GÖRSEL MEDYA ARAÇLARI” terimini çocuğunuzun kullandığı, ekranı olan herhangi bir araç için kullanıyor olacağız. Aşağıdaki ankette “GÖRSEL MEDYA ARAÇLARI” terimini her gördüğünüzde çocuğunuzun kullandığı, aklınıza gelebilecek her türlü teknolojik aygıtı düşünün. Örneğin;

- Televizyon
- Tablet
- Akıllı telefon/cep telefonu
- Bilgisayar
- Dizüstü bilgisayar
- Playstation gibi

Çocuğunuzun son 1 aydaki davranışlarını göz önüne alarak uygun olan cevabı yuvarlak içine alınız.

|                                                                                                      | Asla | Nadiren | Bazen | Sıklıkla | Her Zaman |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------|-------|----------|-----------|
| 1. Çocuğum görsel medya araçlarını gizli gizli kullanıyor.                                           | 1    | 2       | 3     | 4        | 5         |
| 2. Çocuğumun düşündüğü tek şey görsel medya araçlarıymış gibi geliyor.                               | 1    | 2       | 3     | 4        | 5         |
| 3. Çocuğumun görsel medya araçlarını kullanmasını engellemek gerçekten zor.                          | 1    | 2       | 3     | 4        | 5         |
| 4. Çocuğum kötü bir gün geçirdiğinde sanki moralini düzeltecek tek şey görsel medya araçları oluyor. | 1    | 2       | 3     | 4        | 5         |
| 5. Çocuğumun görsel medya araçları kullanımı aile için sorun yaratıyor.                              | 1    | 2       | 3     | 4        | 5         |
| 6. Çocuğumun görsel medya araçları başında geçirmek istediğı süre devamlı artıyor.                   | 1    | 2       | 3     | 4        | 5         |
| 7. Görsel medya araçları çocuğumu motive eden tek şey gibidir.                                       | 1    | 2       | 3     | 4        | 5         |
| 8. Çocuğum görsel medya araçlarını kullanamadığında hayal kırıklığına uğruyor ve geriliyor.          | 1    | 2       | 3     | 4        | 5         |
| 9. Çocuğumun görsel medya araçları kullanımı aile etkinliklerimize engel oluyor.                     | 1    | 2       | 3     | 4        | 5         |

Çocuğunuzun en sık kullandığı GÖRSEL MEDYA ARAÇLARI nelerdir? (Okulda ya da ödev yapmak için kullandığı zamanları göz önüne almayınız)

- Televizyon
- Akıllı telefon/cep telefonu
- Tablet
- Bilgisayar/Dizüstü Bilgisayar
- PlayStation
- Elde taşınabilir video oyun cihazı
- Diğer (lütfen yazın):

### EK-8. Medya Kullanım Alışkanlıkları Anketi

1. Lütfen çocuğunuzun medya görsel ürünleriyle (televizyon, telefon, tablet, bilgisayar) ilk karşılaştığı yaşı işaretleyiniz. (Hiç karşılaşmadıysa bu soruyu boş bırakınız)  
A. 0-6 ay B. 7-12 ay C. 13-18 ay D. 19-24 ay E. 2-4 yaş F. 5 yaş ve üzeri
2. Çocuğunuzun karşılaştığı ilk görsel medya ürünü nedir?  
A. Televizyon B. Tablet C. Telefon D. Bilgisayar E. Diğer (.....)
3. Lütfen çocuğunuzun **hafta içi** bir gün boyunca vakit geçirdiği televizyon, tablet, telefon, bilgisayar, oyun konsolu süresini işaretleyiniz.  
A. 0 dakika  
B. 0 – 30 dakika  
C. 30 – 60 dakika  
D. 1 saat  
E. 2 saat  
F. 3 saat  
G. 4 saat ve üstü
4. Lütfen çocuğunuzun **hafta sonu** bir gün boyunca vakit geçirdiği televizyon, tablet, telefon, bilgisayar, oyun konsolu süresini işaretleyiniz.  
A. 0 dakika  
B. 0 – 30 dakika  
C. 30 – 60 dakika  
D. 1 saat  
E. 2 saat  
F. 3 saat  
G. 4 saat ve üstü
5. Lütfen çocuğunuzun en çok kullandığı görsel medya aracını işaretleyiniz.  
A. Televizyon  
B. Bilgisayar  
C. Tablet  
D. Telefon  
E. Video Oyun Konsolu (playstation vs.)  
F. Diğer (lütfen belirtiniz.....)
6. Çocuğunuz görsel medya araçlarını hangi amaçla kullanıyor? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.)  
A. Ödev yapma/ Ders Çalışma  
B. Oyun Oynama  
C. Çizgi Film/ Dizi İzleme  
D. Müzik Dinleme  
E. Sosyal Medyayı Ziyaret Etme (Youtube, Tiktok vb.)
7. Çocuğunuz gün içerisinde görsel medya araçlarını direkt olarak kullanmasa da arka planda televizyon/telefon/tablet açık halde bulunuyor mu?  
A. Evet B. Hayır