



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU RİSKİ OLAN VE
NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN
EBEVEYN ETKİLEŞİMLERİNİN DİL GELİŞİMLERİYLE
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

TUĞÇE TEKİN

**KULAK BURUN BOĞAZ ANABİLİM DALI
ODYOLOJİ VE KONUŞMA SES BOZUKLUKLARI PROGRAMI**

OCAK 2023



**GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU RİSKİ OLAN VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN
ÇOCUKLARIN EBEVEYN ETKİLEŞİMLERİNİN DİL GELİŞİMLERİYLE İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Tuğçe TEKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KULAK BURUN BOĞAZ ANABİLİM DALI
ODYOLOJİ VE KONUŞMA SES BOZUKLUKLARI PROGRAMI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK 2023

ETİK BEYAN

Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Tuğçe TEKİN

20/01/2023

GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU RİSKİ OLAN VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN EBEVEYN ETKİLEŞİMLERİNİN DİL GELİŞİMLERİYLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Tuğçe TEKİN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak 2023

ÖZET

Gelişimsel dil bozukluğu herhangi bir nedene bağlı olmadan gelişen dil güçlüklerini ifade etmektedir. Modern teoriler, bozukluğun, genetik, bilişsel ve çevresel sebeplerin birlikte etkisinden söz etmektedir. Bu araştırma çerçevesinde, gelişimsel dil bozukluğu riski (rGDB) olan çocukların anneleri ile etkileşimsel davranışları incelenmiş ve bu etkileşimin, çocukların dil becerileri ve etkileşimdeki davranışları üzerindeki etkileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca rGDB olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin etkileşimdeki davranışlarının, kullandıkları dil stratejilerinin, dil girdilerinin; rGDB olan ve tipik gelişim gösteren çocukların etkileşimdeki davranışlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında çalışmanın örneklemini, 3-6 yaş aralığında rGDB olan 20 (4 K, 16 E) çocuk, yaş ve cinsiyet eşlemeli tipik gelişim gösteren 20 (4 K, 16 E) çocuk ve çocukların annelerinden oluşmaktadır. Dil değerlendirme aracı olarak formal ve informal olmak üzere iki tür araç kullanılmıştır. Formal dil değerlendirmesi, Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ve Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE) ile, informal dil değerlendirmesi ise Türkçe SALT programında çocukların dil girdileri transkript edilerek Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) ve Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS) değerlerinin hesaplanmasıyla yapılmıştır. Annelerin dil girdileri de Türkçe SALT programı ile transkript edilmiştir. Anne – çocuk etkileşimi için ise kaydedilen videolar üzerinden hem anne hem çocuk etkileşimdeki davranışlarına yönelik puanlanarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, rGDB olan çocukların annelerinin istatistiksel olarak anlamlı daha kısa ortalama sözce uzunluğuna sahip olduğuna, daha az açıklama cümlesi kullandığına, daha az taklit etme ve genişletme stratejilerini kullandığına, etkileşim hızının çocuğuyla daha uyumsuz olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir. Annelerin etkileşimdeki davranışları ve dil stratejileri ile çocukların dil becerileri ve etkileşimsel davranışları arasında ilişki bulunmuştur.

Bilim Kodu : 1043

Anahtar Kelimeler : anne – çocuk etkileşimi, gelişimsel dil bozukluğu, dil stratejileri, anne etkileşimsel davranışları, çocuk etkileşimsel davranışları, anne dil girdisi

Sayfa Adedi : 105

Danışman : Prof. Dr. Bülent GÜNDÜZ

İkinci Danışman : Prof. Dr. Yusuf Kemal KEMALOĞLU

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENT INTERACTIONS AND LANGUAGE
DEVELOPMENTS OF CHILDREN AT RISK OF DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER AND
DEVELOPING NORMALLY

(M. Sc. Thesis)

Tuğçe TEKİN

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF HEALTH SCIENCES

January 2023

ABSTRACT

Developmental language disorder refers to language difficulties that develop without any reason. Modern theories mention the combined effect of the disorder, genetic, cognitive, and environmental causes. In this study, it was aimed to reveal the effects of the interaction of children with risk of developmental language disorder (rDLD) with their mothers on childrens language skills and behavior in interaction. Additionally it was aimed to compare the interactional behaviors of mothers and children in both groups. 20 (4 F, 16 M) children at risk of developmental language disorder between the ages of 3-6, 20 (4 F, 16 M) children with age- and sex-matched typical development and their mothers participated in the study. Language assessment of children was made with Turkish version of TELD-3, Turkish version of MB-CDI and by transcribing the language inputs of the children in the Turkish version of SALT program and calculating Mean Length of Utterance (MLU) and Number of Different Words (NDW) values. The language inputs of the mothers were also transcribed with the Turkish version of SALT program. Mother-child interaction was evaluated by scoring both mother and child's interactional behaviors through the recorded videos. As a result of the research, it was found that the mothers of children with rDLD had a statistically significant shorter MLU, used fewer explanatory talk, used less imitation and expansion strategies, and the interaction pace was more inconsistent with their child. A correlation was found between mothers' interactional behaviors and children's language skills and interactional behaviors.

Science Code : 1043

Key Words : mother-child interaction, developmental language disorder, language strategies, maternal interactional behaviors, child interactional behaviors, maternal language input

Page Number : 105

Supervisor : Prof. Dr. Bülent GÜNDÜZ

Co-Supervisor : Prof. Dr. Yusuf Kemal KEMALOĞLU

TEŞEKKÜR

Akademik hayatım boyunca bilgi ve deneyimlerinden istifade ettiğim, çalışma disiplinlerini örnek aldığım, tez çalışmamda desteklerini esirgemeyen, beraber çalışmaktan gurur duyduğum kıymetli hocalarım ve tez danışmanlarım Prof. Dr. Bülent GÜNDÜZ ve Prof. Dr. Yusuf Kemal KEMALOĞLU'na,

Yüksek lisans hayatım ve tez çalışmam boyunca gece-gündüz desteğini esirgemedi bilgilerini ve deneyimlerini paylaşan, mesleğimi sevmemde büyük katkıları olan, süreci beraber geçirmekten keyif aldığım kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Şadiye BACIK TIRANK'a,

Yüksek lisans ve tez sürecim boyunca maddi ve manevi desteklerini çekinmeden sunan, zorlandığımda cesaretlendiren, değerli varlıklarını her daim yanımda hissettiğim, sevgili dostlarım Feyza ÇABUK ve Yasemin AKBAŞ'a,

Aldığım kararlarda yanımda olan, tüm eğitim hayatım boyunca ihtiyacım olan her şeyi koşulsuzca sunarak beni ve başarıımı destekleyen, bana güvenen, kıymetli babam Ertuğrul TEKİN'e, annem Ayten TEKİN'e kardeşlerim Fatih TEKİN ve Furkan TEKİN'e,

Sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELERİN LİSTESİ	x
ŞEKİLLERİN LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	5
2.1. Dil ve iletişim	5
2.2. Dil Teorileri	6
2.3. Dilin Bileşenleri	7
2.4. Tipik Gelişime Sahip Çocukların Dil Özellikleri	9
2.5. Gelişimsel Dil Bozukluğu	10
2.5.1. Gelişimsel dil bozukluğu riski (rGDB)	13
2.6. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Dil Özellikleri	14
2.7. Gelişimsel Dil Bozukluğunun Etiyolojisi	16
2.7.1. Biyolojik faktörler	17
2.7.2. Çevresel faktörler	18
2.7.3. Bilişsel faktörler	18
2.8. Anne – Çocuk Etkileşimi	19
2.9. Dil Değerlendirme Araçları	24
2.9.1. Formal dil değerlendirmeleri	24

	Sayfa
2.9.2. İnformal dil değerlendirmeleri	26
2.10. Anne – Çocuk Etkileşimi Değerlendirme Araçları.....	28
2.10.1. Dil stratejileri	28
2.10.2. Annenin etkileşimsel davranışları	30
2.10.3. Çocuk davranışları	31
3. GEREÇ VE YÖNTEM	33
3.1. Çalışmanın Yürütüldüğü Birim.....	33
3.2. Araştırmanın Modeli	33
3.3. Çalışma Grubu	33
3.3.1. İşleme Kriterleri.....	33
3.3.2. Dışlama kriterleri.....	34
3.4. Veri Toplama Araçları	36
3.4.1.Dil değerlendirmeleri	37
3.4.2. Anne – çocuk etkileşiminin değerlendirilmesi	39
3.5. Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik	41
3.5.1. Çeviriyazıların kodlayıcılar arası güvenilirliği.....	41
3.5.2. Video kayıtlarının kodlayıcılar arası güvenilirliği	41
3.6. Veri Analizi ve İstatistiksel Yöntem	42
3.7. Çalışmanın Hipotezleri.....	43
4.BULGULAR	46
4.1. Demografik Bilgiler	46
4.2. Çocukların Dil Değerlendirme Sonuçları	47
4.3. Annelerin Dil Girdilerinin İnformal Değerlendirmeleri.....	49
4.4. Anne-Çocuk Etkileşimine İlişkin Değerlendirmeler	50
4.4.1. Annelerin kullandığı dil stratejilerinin sonuçları	50

Sayfa

4.4.2. Annelerin etkileşimsel davranışları	52
4.4.3. Çocukların etkileşimdeki davranışları	54
4.5. Anne-Çocuk Etkileşimine Yönelik Korelasyon Verileri	56
4.5.1. Annenin dil girdisi ve çocuğun dil becerileri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar.....	56
4.5.2. Annelerin kullandığı dil stratejileri ve çocukların etkileşimdeki davranışları ile dil becerileri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar.....	57
5. TARTIŞMA	60
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
KAYNAKLAR	82
EKLER.....	97
EK-1. Etik Kurul Kararı	98
EK-2. Olgu Rapor Formu.....	100
EK-3. Anne – Çocuk Etkileşimi Değerlendirme Ölçeği.....	103
ÖZGEÇMİŞ	104

ÇİZELGELERİN LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 2.1. Tipik dil gelişimi olan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri	9
Çizelge 2.2. Gelişimsel dil bozukluğunu açıklayan faktörler	17
Çizelge 4.1. Çocukların Yaş ve Cinsiyet Dağılımları	46
Çizelge 4.2. Çocukların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	46
Çizelge 4.3. Annelerin Yaş Dağılımları	46
Çizelge 4.4. Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	47
Çizelge 4.5. Çocukların TEDİL İfade Edici Dil ve TİGE Değerlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Mann Whitney U Sonuçları	47
Çizelge 4.6. Çocukların TEDİL Alıcı Dil, Sözlü Dil Bileşik Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve <i>t-test</i> Sonuçları	48
Çizelge 4.7. Çocukların İnfomal Dil Değerlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve <i>t-test</i> Sonuçları	48
Çizelge 4.8. Annelerin mOSU, FSÖZS Değerlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve <i>t-test</i> Sonuçları	49
Çizelge 4.9. Annelerin [AC] ve [ANC] Değerlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	49
Çizelge 4.10. Dil Stratejilerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	51
Çizelge 4.11. Annelerin Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	53
Çizelge 4.12. Çocukların Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	55
Çizelge 4.13. Annelerin mOSU değerleri ve rGDB olan çocukların mOSU ve FSÖZS değerleri arasındaki ilişkinin Pearson Korelasyon Katsayısı ile gösterimi .	56
Çizelge 4.14. Annelerin mOSU değerleri ve rGDB olan çocukların TİGE değerler arasındaki ilişkinin Spearman Korelasyon Katsayısı ile gösterimi	57
Çizelge 4.15. Çalışma grubu annelerinin kullandığı dil stratejileri ve çocukların etkileşimdeki davranışı ile dil becerileri arasındaki ilişkinin Spearman Korelasyon Katsayısı ile gösterimi	58

Çizelge**Sayfa**

Çizelge 4.16. Kontrol grubu annelerinin kullandığı dil stratejileri ve çocukların etkileşimdeki davranışı arasındaki ilişkinin Spearman Korelasyon Katsayısı ile gösterimi	59
--	----



ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 2.1. Dilin bileşenleri	8
Şekil 2.2. Dil, konuşma ve iletişim gereksinimleri arasındaki ilişki	13



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
[AC]	Açıklama Cümlesi
[ANC]	Anlatı Cümlesi
ASHA	The American Speech-Language-Hearing Association
DLD	Developmental Language Disorder
FTS	Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı
GDB	Gelişimsel Dil Bozukluğu
MB-CDI	MacArthur-Bates Communicative Development Inventories
MBRS	Maternal Behaviour Rating Scale
MLU	Mean Length of Utterance
mOSU	morfem – Ortalama Sözce Uzunluğu
OSU	Ortalama Sözce Uzunluğu
rGDB	Gelişimsel Dil Bozukluğu Riski
SALT	Systematic Analysis of Language Transcripts
TEDİL	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
TELD – 3	Test of Early Language Development – Third Edition
TİGE	Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri
TSÖZS	Toplam Sözcük Sayısı

1. GİRİŞ

İnsanlar biyolojik olarak sosyal varlıklardır ve başkalarıyla etkileşim kurma arzusuyla dünyaya gelmektedirler (1, 2). Bu nedenle doğumlarından itibaren insanların seslerini dinlemekte, yüzlerini ve davranışlarını izlemekte ve bunlara göre davranışlarını düzenlemektedir (3). Çocuklar, etkileşim ortamında, deneyimli dil kullanıcıları sayesinde dile maruz kalmakta ve dil edinimlerini gerçekleştirmektedir (2). Dil edinimini sağlayan çocuklar, konuşma seslerini üretmekte, sözcükleri ve anlamlarını öğrenmekte, bunları dilin gramer kurallarına uygun biçimde bir araya getirmekte, dillerinin ve kültürlerinin uygun gördüğü sosyal kurallar çerçevesinde aktarım yapmaktadır (4).

Günümüze kadar geçen süreçte iletişim ve dilde yaşanan zorluk zaman içinde, farklı dönemlerde farklı isimler almıştır (5). Gelişimsel afazi/disfaji, yakın geçmişte kullanılmış olan özgül dil bozukluğu, iletişim bozukluğu gibi çeşitli tanımlar dilde zorluk yaşayan bu popülasyonu tanımlamak amacıyla kullanılmıştır (6). Bu etimolojik karışıklığa bir son vermek ve çocukların dil bozuklukları hakkında fikir birliği elde etmek amacıyla çeşitli uzmanlık alanlarından birçok insanın bir araya geldiği CATALISE paneli gerçekleştirilmiştir. Oy çokluğuyla alınan karar ile herhangi bir nedenle açıklanamayan dil bozukluklarına “Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB – Developmental Language Disorder (DLD))” tanımının kullanımı kararlaştırılmıştır (7, 8). Panelde, gelişimsel dil bozukluğunun çeşitli alt bozuklukları da kapsayan heterojen bir kategori olduğu, GDB olan çocukların dilin fonoloji, morfoloji, sentaks, semantik, sözcük dağarcığından sözcük bulma, pragmatik, sözel öğrenme ve hafıza gibi alanların birinde ya da birkaçında sorunlar yaşayabildiği ifade edilmiştir. (8). Gelişimsel Dil Bozukluğu Riski (Risk of Developmental Language Disorder – rDLD) terimi ise ilk olarak Forrest ve arkadaşlarının yapmış olduğu çalışmada, gelişimsel dil bozukluğu geliştirmesi açısından risk altında görülen çocukları tanımlamak amacıyla oluşturulmuş ve kullanılmıştır (9).

Çocuklar, doğdukları andan itibaren ebeveynleriyle arasındaki etkileşim sayesinde dil de dahil olmak üzere birçok becerinin edinimini gerçekleştirmektedir (10). Etkileşimin temelini, tecrübeli olan partnerin, çocuğun performansına ve ihtiyacına uygun destek

sağlaması, nihayetinde de çocuğun kazanımlarında özerkliğe teşvik etmesi oluşturmaktadır (11).

Ebeveynlerin davranışlarını incelemek üzere gerçekleştirilen çalışmalar bebeklerin söz öncesi dönemlerinde, ebeveynlerin duyarlı-yanıtlayıcı davranışlarının, ileriki dönemlerdeki dil gelişim basamaklarındaki gelişimini öngördüğünü (12) ve dil gelişim basamaklarına akranlarına göre daha kısa sürede ulaştığını (13) ; fonolojik (14), pragmatik (15) gibi çeşitli dil alanlarında ve sözcük dağarcıklarında (16, 17) söz dönemindeki gelişimlerini desteklediğini göstermektedir. Duyarlı-yanıtlayıcı davranışı içeren aile temelli terapi yöntemleri ile yapılan müdahalelerde, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların, alıcı dil, ifade edici dil ve özellikle ifade edici dil sözcük dağarcığı ve morfo-sentaktik becerilerinde gelişim gösterdiği gözlenmiştir (18, 19).

Ebeveynler çocuklarıyla etkileşimde taklit etme, genişletme, yorumlama gibi çeşitli dil stratejilerini kullanarak, çocukların dilbilgisel hatalarını ve eksikliklerini düzeltme, dil üretimlerini destekleme, daha karmaşık bir dil üretimini teşvik etme, sözcüklerin kullanımı ve anlamı hakkında bilgi sağlama fırsatını yakalamaktadır (20). Etkileşimde bu stratejileri kullanmanın, çocukların dil becerilerindeki gelişimini önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir (21).

Çocukların dil gelişimlerinin, çevrelerinden maruz kaldıkları dilden etkilendiği bilinmektedir (22). Özellikle ebeveynin sunduğu dil girdisinin, çocuğun sözcük dağarcığı, sentaktik becerileri ve gelecekteki akademik başarısı üzerinde önemli rol oynadığı yapılan çalışmalarla gösterilmiştir (23, 24). Araştırmacılara göre bir dil girdisi; dikkat paylaşımı, yanıtlayıcı olma, çocuğun katılımını destekleme gibi etkileşimsel özellikler içeren, dilin özellikleri bakımından çocuğun gelişim düzeyine uygun karmaşıklıkta bir dilin kullanıldığı, etkileşimin içeriği çocuğun gelişim düzeyine ve ilgisine uygun ancak çocuğun sınırlarını zorlayan bir konseptten oluşmalıdır. Çocuğun dil gelişimi için 3 boyutun da dikkate alınması gerektiği, herhangi bir boyuta önem vermemenin çocuğun dil edinim sürecinin sekteye uğramasıyla sonuçlanabileceği belirtilmektedir (25).

Bu çalışmanın amacı, rGDB olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin etkileşimdeki davranışlarının, kullandıkları dil stratejilerinin ve dil girdilerinin çocukların dil becerileri ve etkileşimdeki davranışları üzerindeki etkilerini incelemektir. İkincil olarak ise, rGDB olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin etkileşimdeki davranışlarının kullandıkları dil stratejilerinin, dil girdilerinin; rGDB olan ve tipik gelişim gösteren çocukların etkileşimdeki davranışlarının karşılaştırılmasıdır.





2. GENEL BİLGİLER

2.1. Dil ve iletişim

Dil, düşünce ve deneyimleri iletmek için geleneksel sembollerin dile özgü kurallarla bir araya gelmiş olan kombinasyonlarından oluşan karmaşık ve dinamik bir sistem olarak tanımlanmaktadır (26, 27). Konuşma sesleri tek başına bir anlam ifade etmezken; kullanıcıların fikir birliği ile bu seslerin dilin kurallarına uygun biçimde birleşerek anlamlı ses birimlerini oluşturması ve bu birimlerin bir araya gelmesi sonucunda dil oluşmaktadır (27). Noam Chomsky gibi dilbilimciler ve Steven Pinker gibi psikologlar, dili insana özgü bir özellik olarak değerlendirmişlerdir (28).

İletişim, katılımcıların bilgi, fikir, ihtiyaç ve arzularını değiş tokuş etmek için kullandıkları ve iletilmek istenen mesajın kodlanmasını, iletilmesini ve kodun çözülmesini içeren aktif bir süreçtir (27). İletişim, dilin etkin kullanımı, sözel olmayan ipuçları, motivasyon ve sosyokültürel roller gibi birbiriyle ilişkili faktörleri içeren geniş bir insan etkileşimini gerektirir (29). Dil, iletişim için gerekli olmasa da, iletişim dilin temel ve tanımlayıcı bir unsurudur (27).

İnsanlar biyolojik olarak sosyal varlıklardır ve başkalarıyla etkileşim kurma arzusuyla dünyaya gelmektedirler (1, 2). Bu nedenle doğumlarından itibaren insanların seslerini dinlemekte, yüzlerini ve davranışlarını izlemekte ve bunlara göre davranışlarını düzenlemektedir (3). Dil edinimi ve gelişimi bu sosyal etkileşimlerden ortaya çıkar. Bebekler ve çocuklar, sosyal etkileşim ortamında, deneyimli dil kullanıcılarının rehberliği ile dil edinimleri ve dil gelişimleri için ihtiyaç duydukları kaynağı bulmaktadır. Çocuğun bulunduğu etkileşim ortamında, deneyimli dil kullanıcılarının konuşurken nesneleri, eylemleri, duyguları vb. isimlendirmesi, tanımlaması ve yorumlamasıyla çocuk dile maruz kalmakta ve dil edinimi gerçekleşmektedir (2). Dil edinimini sağlayan çocuklar, konuşma seslerini üretmekte, sözcükleri ve anlamlarını öğrenmekte, bunları dilin gramer kurallarına uygun biçimde bir araya getirmekte, dillerinin ve kültürlerinin uygun gördüğü sosyal kurallar çerçevesinde aktarım yapmaktadır (4).

2.2. Dil Teorileri

Çocukların dili nasıl öğrendiği uzun yıllar boyunca merak konusu olmuştur. Bu merak sonucu yapılan akademik çalışmalar sonucunda, araştırmacılar tarafından çeşitli teoriler öne sürülmüştür (27). Araştırmacılar bu teorileri geliştirirken dil ediniminde önemli olduğu düşünülen; çocuğun genetik, dilsel, bilişsel yeterliliği ve yetenekleri, çocuğun dili kullanabileceği ortam ve etkileşim fırsatlarına sahip olma gibi çeşitli faktörleri dikkate almışlardır (28). Farklı zamanlarda farklı teoriler kabul görse de; aslında her birinin dilin farklı yönlerini açıkladığı düşünülmektedir (27). Teoriler arasındaki en belirgin farklılık dilin nasıl öğrenildiğine dair yaptıkları açıklamalardan ileri gelmektedir (28). Bazı teorisyenler dilin, çocuğun içsel gelişiminin ürünü olduğunu düşünürken, bazıları da çevrenin etkisini savunmaktadır. Son zamanlarda ise içsel gelişim ve çevre etkisinin birlikte önemli kabul edildiği yaklaşımlar kabul edilmektedir (2).

Skinner tarafından ortaya atılan bir teori olan davranışçı yaklaşıma göre çocuklar dili yetişkinlerin söylediklerini taklit ederek öğrenmektedirler. Teoride, dil ediniminde çevrenin önemine işaret edilmektedir (28).

Nativist yaklaşıma göre ise çocukların, dil yetisiyle dünyaya geldiği ve zamanla dile ait kuralları öğrendiği varsayılmaktadır (4, 27). Nativist yaklaşımın kurucusu Chomsky, Davranışçı yaklaşımın aksine, çocukların çevreden aldıkları girdiler, hatalar ve eksik bilgiler içerdiğinden, dile ait becerileri, yetişkinler tarafından o dile maruz bırakılarak ve dili taklit ederek edinmelerinin mümkün olmadığını öne sürmüştür (27, 28).

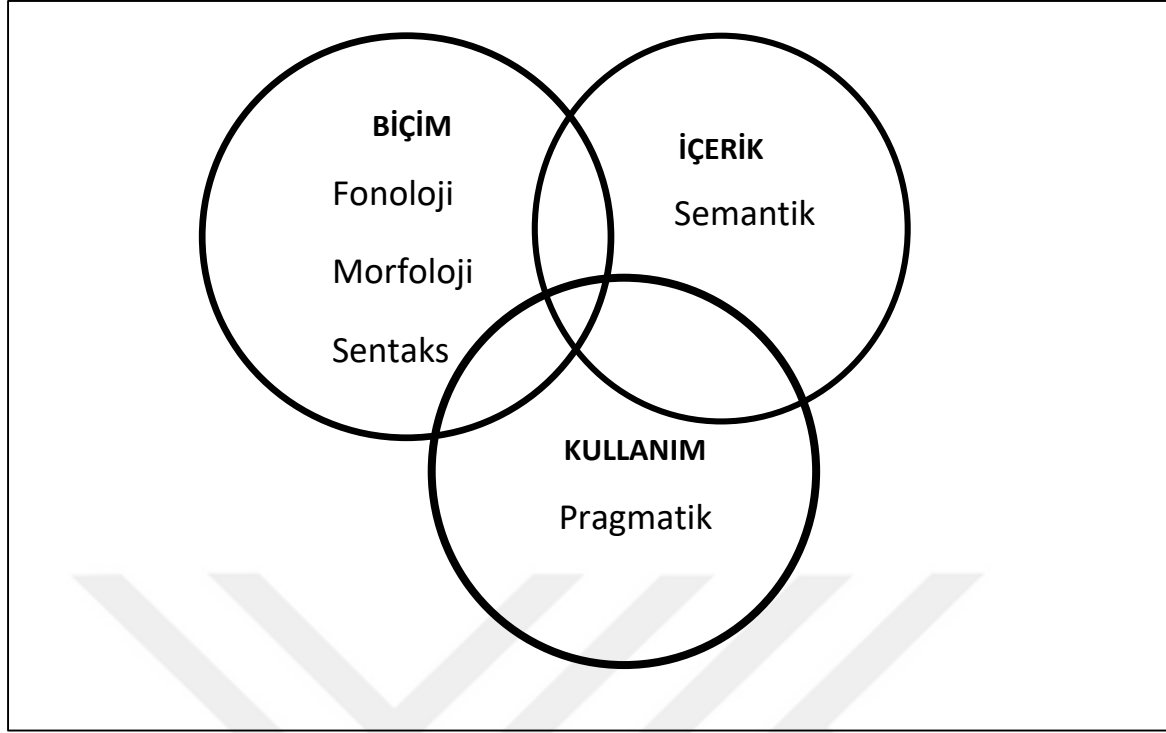
Sosyal etkileşimci modelde, dil gelişiminde hem çevrenin hem de biyolojik süreçlerin rolünün önemi vurgulanmaktadır. Çocukların, o dile ait sözcükleri, sözcüklerin anlamlarını ve dilin kurallarını, deneyimli dil kullanıcılarına maruz kalarak öğrendiklerini savunmaktadır (2). Bu modele göre, çocuklar öğrenme sürecinin aktif bir üyesi olmakta ve ebeveynleri ile çeşitli aktarımlarda bulunarak dilin iletişim amacıyla kullanılabileceğini öğrenmektedirler (27, 28). Çocuklar, başlangıçta el, yüz ve vücut hareketleriyle, sonrasında jestler ve tonlamalarla, nihayetinde de sözcüklerle yanıt vermeyi öğrenmektedirler (4). Dil edinim sürecinde ebeveynler dili çocuklarına uyarlayarak diğer yetişkinlerle konuşmalarından farklı

olarak çocuğa yöneltilmiş bir dil ile konuşmaktadırlar (27). Çocukların, yetişkinlerle etkileşime girmesi ve ebeveynin de sağladığı öğrenme desteği ile dil biçimini ve dilin sentaktik, semantik, fonolojik özelliklerini kavramakta ve kopyalamaktadırlar (2, 28).

Çağdaş dil edinimi teorilerinden olan Emergenist modelde ise bilişsel, sosyal, pragmatik ve dikkat faktörlerinin etkileşimiyle ortaya çıkan bir dil ediniminden bahsedilmektedir (27, 28). Nativist modelin aksine, beyinde sadece dile ayrılmış belirli bir yapının olmasına gerek olmadığını ve bunun yerine dilin, öğrenmenin gerçekleştiği mekanizmaların kullanımıyla edinildiği savunulmaktadır (27, 28). Dilin, insanlarda doğuştan var olmadığı ve nöral ağların birbirleriyle etkileşmesi sonucu ortaya çıktığı iddia edilmektedir (28). MacWhinney, 1998 yılındaki makalesinde, çocuğun bir sesi işitmesi ve aynı anda sesle ilişkili bir nesne görmesi sonucunda, sese yanıt veren nöronlar ve görsel forma yanıt veren nöronların ortak aktivasyonunun, işitsel formları kavramsal formlarla eşleştiren üçüncü bir bağlantı oluşturduğunu iddia etmektedir. Ayrıca, çocukların dili kalıplarla öğrendiği ve kullanılan sözcüklerin sıklığına karşı duyarlılık geliştirdiği düşünülmektedir (30).

2.3. Dilin Bileşenleri

Dilbilimciler karmaşık bir sistem olan dilin daha iyi anlaşılabilmesi ve açıklanabilmesi amacıyla dili bileşenlerine ayırmışlardır (27, 28). Dilbilimcilerin büyük bir kısmı dili, fonoloji, morfoloji, sentaks, semantik ve pragmatik olarak sınıflandırmaktadır (28). Bloom ve Lahey (1978) ise dili, biçim, içerik ve kullanım olmak üzere 3 başlıkta sınıflandırmaktadır. Çizelge 1’de de görüldüğü üzere, biçim, fonoloji, morfoloji, sentaks bileşenlerine; içerik, semantik bileşenine ve kullanım ise pragmatik bileşenine karşılık gelmektedir (31).



Şekil 2.1. Dilin bileşenleri

Fonoloji, dilin konuşma seslerinin yapısını, dağılımını ve dizilişini, hecelerin şeklini düzenleyen, sözcük oluşturmak için sesleri birleştirme ve bunlarla ilgili tonlama kurallarını ifade etmektedir (27, 32). Dilin daha çok zihinde gerçekleşen, soyut yönü ile ilgilenmektedir (33). Üretim biçimlerinden kaynaklanan fonetik benzerlikler, minimal çiftlerdeki farklılıklar bu duruma örnek gösterilebilmektedir (32). Her dil, bir dildeki ayırt edici en küçük dilsel birim olarak tanımlanan fonemlerin farklı kombinasyonlarla bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (27, 32).

Morfoloji, sözcüklerin iç organizasyonunu inceleyen, sözcükleri oluşturmak için seslerin nasıl sıralanacağını belirleyen, sözcüklerin yapısını yöneten sistem olarak tanımlanmaktadır (34). Sözcükler en küçük anlam birimi olan bir veya birden fazla morfemden oluşmaktadır (35).

Sentaks, dilbilgisi yönünden kabul edilebilir sözcük öbekleri ve cümleler oluşturmak için sözcüklerin sırasını ve birleşimini düzenleyen ve bir cümle içindeki öğeler arasında dilin kurallarına ait uyumu sağlayan sistem olarak tanımlanmaktadır (27, 32, 34). Sentaks bilgisi ile, anlamsız olsa da dilin gramer kurallarına uygun sonsuz sayıda cümle

oluşturulabilmektedir (32). Chomsky (1957) sentaksın bu yanını “Renksiz yeşil fikirler öfkeyle uyur.” cümlesiyle örneklendirmektedir (35).

Semantik, bir dilin morfemlerinin, sözcüklerinin, söz öbeklerinin ve cümlelerinin anlamlarını ve bunların arasındaki anlam ilişkisini (eş anlamlılık, zıt anlamlılık vb.) inceleyen ve düzenleyen kurallar sistemi olarak tanımlanmaktadır (27, 36). Çocukların semantik gelişimleri, basit sözcük dağarcığından başlayıp gittikçe karmaşılaşan sözcük ilişkileri içeren cümle yapılarını oluşturmak için gerekli sistemin incelenmesi ile değerlendirilmektedir (32).

Pragmatik, dili sosyal bağlam içerisinde, dilin bileşenlerinin işlevine uygun bir biçimde kullanıldığı, iletişim amacı taşıyan sistem olarak tanımlanmaktadır (28, 34). Başka bir deyişle, pragmatik, dilin yapılandırılmasından ziyade dilin iletişim kurmak için nasıl kullanıldığı ile ilgilenmektedir (27). Pragmatik, ihtiyaç ve niyet belirtmek, baş sağlığı dilemek, sevgiyi sözcüklerle aktarmak, yalan söylemek, espri yapmak, öğrenmek, bilgi aktarmak gibi örneklerle arttırılabilecek birçok kişilerarası ve sosyal işlevi içermektedir (27, 32).

2.4. Tipik Gelişime Sahip Çocukların Dil Özellikleri

Tipik dil gelişimine sahip çocukların alıcı ve ifade edici dil özellikleri Çizelge 2’de gösterilmektedir.

Çizelge 2.1. Tipik dil gelişimi olan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri

Yaş	Alıcı Dil	İfade Edici Dil
Yenidoğan	- Sese katılır - Yüze bakar	Ağlar
3 ay	Konuşmalara güler	- Ağlaması çeşitlenir - Ünlü seslere benzer sesler çıkarır (Gığıldama) - Kendisiyle konuşulduğunda ses çıkararak karşılık verir.
6 ay	Adı söylendiğinde bakar	Babıldamaya başlar (b, d, m gibi ünsüz sesleri ekler)

Çizelge 2.1. (devam) Tipik dil gelişimi olan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri

9 ay	• “Hayır” dendiğinde durur • “Bye bye yap” gibi rutinleri öğrenir.	• Anlamını bilmeden “baba”, “mama”, “dede” der • İlginç bulduğu nesneyi ya da eylemi gösterir ya da ister
12 ay	• Basit komutları jestlerle takip eder.	• “Anne”, “baba” sözcüklerini anlamlı olarak söyler
15-18 ay	• Vücut parçalarını gösterir • Basit komutları jestler olmadan takip eder. • 50 ya da daha fazla sözcüğü anlar	• Yavaş yavaş sözcük edinmeye başlar • Basit ve kendine özgü formlar kullanır • Sohbetlere katılır
18-24 ay	• Cümleleri anlar • Ortalama 300 sözcüğü anlar	• 30’dan fazla sözcüğü ifade edebilir • Yeni sözcük öbeklerini kolayca öğrenir • 2 sözcüklü ifadeler kullanır
24-36 ay	• 2-3 adımlı komutları anlar • Ne, neden, ne zaman, kim gibi sorulara yanıt verir	• 2’den fazla sözcükten oluşan ifadeler kullanır • Olumsuz cümleler ve soru cümleleri gibi daha karmaşık gramer kullanır
36-48 ay	• Çoğul, zamir, iyelik eklerini anlar • Kim, neden, kaç tane sorularını anlar	• 3-4 kelimeyi birleştirerek cümle kurar • Ama gibi bağlaçları kullanır
48-60 ay	• Aynı/farklı gibi kavramları anlar	• Neredeyse yetişkinlerin kullandığına yakın gramer kullanır • Olayları kurgular, hikayeler anlatır, açıklamalar yapar
60-84 ay	• Çocuğun dil becerileriyle değil kavram bilgisi ile sınırlıdır • Mecazi ifadelerden ve mizahtan anlar	• Olgunlaşmış bir dil yapısı • Sofistike bir sözcük dağarcığı ve karmaşık gramer kullanımı

2.5. Gelişimsel Dil Bozukluğu

ASHA dil bozukluğunu, “Sözlü, yazılı ve / veya diğer sembol sistemlerini anlama ve / veya kullanma bozukluğudur. Bozukluk, dilin biçimini (fonoloji, morfoloji, sentaks), dilin içeriğini

(semantik) ve / veya dilin iletişimdeki işlevini (pragmatik) herhangi bir kombinasyonda içerebilir” ifadeleriyle tanımlamaktadır (34).

Gelişimsel dil bozukluğunun prevalansını belirlemek amacıyla geçmişten günümüze birçok çalışma yapılmıştır. Norbury ve arkadaşlarının (2016) İngiltere’de 4-5 yaş aralığında çocuklarla gerçekleştirmiş olduğu geniş ölçekli çalışmada herhangi bir nedene bağlı olmayan dil bozukluğu oranını %7,58 olarak bulmuştur (37).

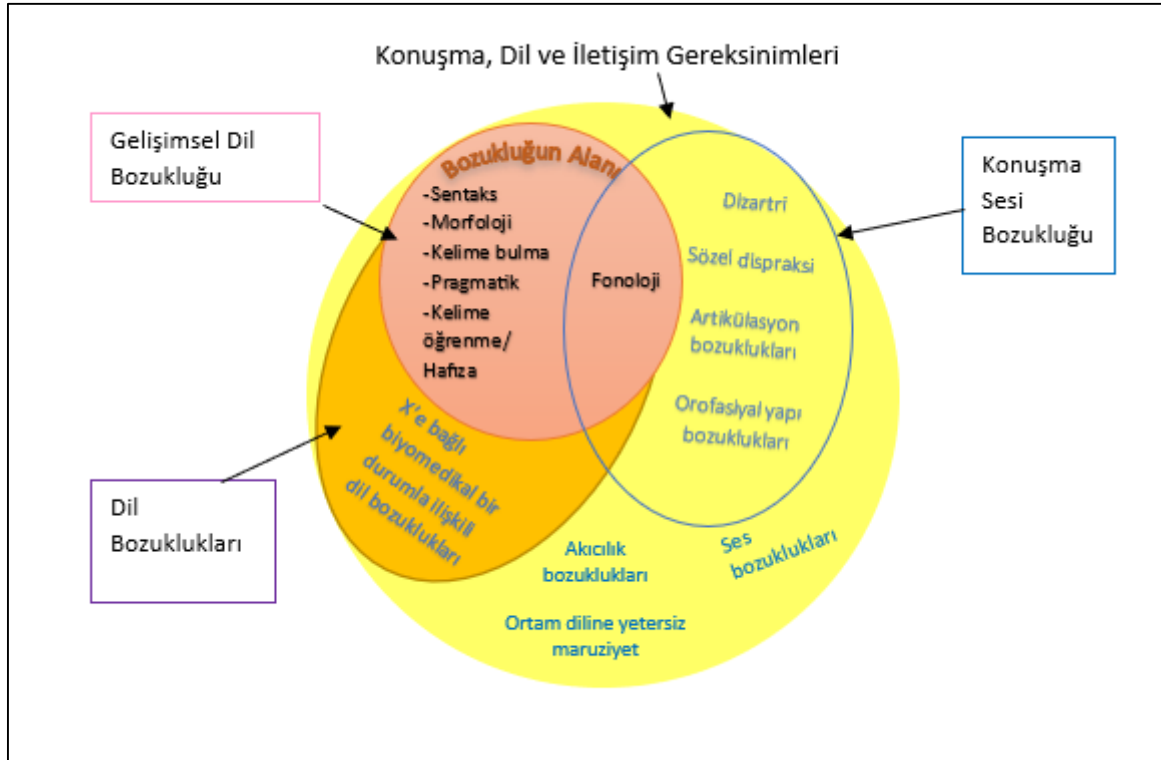
Yapılan bir başka çalışmada 884’ü gelişimsel dil bozukluğu riski (rGDB) olan çocuklar olmak üzere 14,228 çocuğun değerlendirilmesi sonucunda oran %6,2 elde edilmiştir (38).

Bazı ülkelerde, araştırmacılar daha küçük ölçekli çalışmalarla toplumdaki dil gecikmesi prevalansını belirlemeye çalışmışlardır. Irak’ın Bağdat şehrindeki Center Pediatric Hastanesi’ne başvuran 7 yaş altındaki 353 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada dil-konuşma gecikmesi sıklığı %11,9 olarak bildirilmiştir (39). Hindistan’ın bir sağlık kuruluşuna bağlı 5 ayrı kliniğinde, 3 yaş altındaki 200 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada ise dil-konuşma gecikmesi sıklığı %27 olarak bildirilmiştir (40). Ülkemizde GDB prevalansını belirlemeye dair geniş ölçekli bir çalışma yapılmamıştır. Ancak, Türkiye’de prevalansın %5 olduğu tahmin edilmektedir (41). Bunun dışında Türkiye prevalansı çalışmaları için literatür taraması yapıldığında sadece bir tez çalışmasına ulaşılmıştır. Tez çalışması, Şubat 2014 – Haziran 2014 tarihleri arasında Pendik ilindeki Aile Sağlık Merkezleri’ne bağlı olan 3-4 yaş aralığındaki 405 çocuğa aile hekimleri ve hemşireler yoluyla ulaşılarak gerçekleştirilmiştir. Dil değerlendirme aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre prevalans %3,5 olarak bulunmuştur (42).

Günümüze kadar geçen süreçte iletişim ve dilde yaşanan zorluk zaman içinde, farklı dönemlerde farklı isimler almıştır (5). Gelişimsel afazi/disfaji ve yakın geçmişte kullanılmış olan özgül dil bozukluğu dahil olmak üzere çeşitli tanımlar dilde zorluk yaşayan bu popülasyonu tanımlamak amacıyla kullanılmıştır (6). En sık kullanılan tanımlamalardan biri olan özgül dil bozukluğu, zihinsel veya fiziksel engel, işitme kaybı, sensorimotor bozukluklar veya dil maruziyetine eksiklik ile açıklanamayan durumlara rağmen dil üretiminde ve/veya anlamada eksiklik olarak tanımlanmaktadır (6, 43). DSM-5’te herhangi bir sebebe bağlı

olmayan dil problemi, “dil bozukluğu” olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu ifade çok genel olduğu, başka semptomları da kapsayabileceği gerekçesiyle bazı bilim insanları tarafından kabul görmemektedir (44, 45).

Bu etimolojik karışıklığa bir son vermek ve çocukların dil bozuklukları hakkında fikir birliği elde etmek amacıyla 2 aşamalı CATALISE paneli gerçekleştirilmiştir. Panelde, kararlar, katılımcıların anonim olarak hem değerlendirme yaptığı hem de araştırma verileriyle destekledikleri görüşlerini bildirdiği Delphi Anket Yöntemi ile alınmıştır. Panelde, her ne kadar tanımlamaların çocuklar üzerinde sebep olabilecek negatif etkilerinden söz edilse de genel kanı, çocuklardaki dil güçlüklerinin tanımlanmamasının, disleksi veya Otizm Spektrum Bozukluğu gibi diğer nörogelişimsel bozukluklara verilen önemin verilmemesine ve tanınmamasına sebep olabileceği ve tanımlamaların ortak bir dil birliğine varmada önemli olduğu yönünde olmuştur. Sonuç olarak, oy çokluğuyla alınan karar ile herhangi bir nedenle açıklanamayan dil bozukluklarına “Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB – Developmental Language Disorder (DLD))” tanımının kullanımı kararlaştırılmıştır (7, 8). Bu sayede, kullanımına karar verilen tanımlama, süreç içindeki değişimleri de kapsayan, çok faktörlü şemsiye bir terim özelliği taşımaktadır. “Gelişimsel” sözcüğü durumun edinilmiş ya da bilinen biyomedikal bir nedenle ilişkili olmadan, çocuğun gelişimi sırasında ortaya çıktığını ifade etmektedir. Çocuklarda, dil bozukluğunun da eşlik ettiği birtakım biyomedikal durumlar gözlenebilmektedir (8, 46). Bu durumlar ise “X’e bağlı dil bozukluğu” olarak tanımlanmaktadır. Bahsi geçen durumlara beyin hasarı, epileptik afazi, nörodejeneratif durumlar, down sendromu gibi genetik durumlar, otizm spektrum bozukluğu gibi nörogelişimsel bozukluklar ve zihin engeli örnek verilebilmektedir (8). Bunun dışında, çocuklarda, GDB ile nedensel ilişkisi belirsiz olan ancak GDB ile birlikte ortaya çıkabilen, müdahaleye yanıtı etkileyebilen bilişsel, duyuşsal, motor ve/veya davranışsal bozukluklar da görülebilmektedir (8). Çizelge 3’te tüm konuşma, dil ve iletişim bozukluklarının birbiriyle ilişkisine yer verilmektedir.



Şekil 2.2. Dil, konuşma ve iletişim gereksinimleri arasındaki ilişki (8)

2.5.1. Gelişimsel dil bozukluğu riski (rGDB)

Gelişimsel Dil Bozukluğu Riski terimi ilk olarak Forrest ve arkadaşlarının 2018 yılında yapmış olduğu çalışmada, gelişimsel dil bozukluğu geliştirmesi açısından risk altında görülen çocukları tanımlamak amacıyla oluşturulmuş ve kullanılmıştır. Ebeveyn raporunda “yavaş dil gelişimi”, “başkalarını anlamıyor” ifadelerinin belirtilen ve/veya standardize bir test sonucu verilerine göre düşük elde eden çocukları bu gruba dahil etmişlerdir (9). Tanımlama daha sonra başka araştırmacılar tarafından da kullanılmıştır (38, 47, 48).

Gelişimsel Dil Bozukluğu Riski tanısı konulan çocuklar ile ilgili, araştırmacılar, ileriki dönemlerde gözlenebilecek birtakım durumlar ileri sürmüştür. rGDB olan çocukların bir kısmının dil bozukluğu şikayetleri ilerleyen yaşlarında da devam ederken, büyük bir çoğunluğu, standart testlerde normal sınırlarda dil gelişimine sahip olduklarını göstermiştir (49). Ancak bu konuyla ilgili yapılmış bazı çalışmalara göre, başlangıçta GDB şüphesi olan ve normal dil gelişimine erişen çocuklar, standart testlerde (50), özellikle dilin morfo-sentaktik ve sentaktik özelliklerinde (51) ve bunun yanı sıra okuma/heceleme/yazma becerilerinde (52) normal sınırlar içinde ancak kontrol grubundan daha düşük puanlar elde etmişlerdir

(53). Rescorla, rGDB olan çocukların, ergenlikte de bu durumun devam edip etmediğini gözlemlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma, 24-31 aylıkken GDB şüphesi olan 17 yaşındaki genç bireylerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, çalışma kapsamında, sözcük dağarcığı, dilbilgisi, sözel hafıza alt testlerini içeren standart bir dil testi ve okuma-yazma becerilerini ölçen bir başka standart test uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre, vaka grubu, tüm dil ve okuma testlerinde ortalama aralıkta puan almalarına rağmen, sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve sözel hafıza görevlerinde, kontrol grubuna göre önemli ölçüde daha düşük bir performans göstermişlerdir (54).

2.6. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Dil Özellikleri

Gelişimsel dil bozukluğu çeşitli alt bozuklukları da kapsayan heterojen bir kategoridir. GDB olan çocuklar dilin fonoloji, morfoloji, sentaks, semantik, sözcük dağarcığından sözcük bulma, pragmatik, sözel öğrenme ve hafıza gibi alanların birinde ya da birkaçında sorunlar yaşayabilmektedir (8).

Dilbilgisi hataları GDB'li çocukların en dikkat çeken özelliklerinden biri olarak görülmektedir. Ancak, GDB'li çocukların tamamen dilbilgisinden yoksun olduklarını söylemek doğru olmamakla birlikte, bu çocukların dilbilgisi kurallarını daha çok tutarsızca uyguladıkları gözlenmiştir (5). GDB'li çocukların, sıklıkla morfolojik ve sentaktik hatalar yaptığı (55), (56) bu bağlamda normal dil gelişimine sahip olan daha küçük yaştaki çocuklarla benzer hatalar yaptıkları yapılan çalışmalarla gösterilmiştir (57).

GDB'li çocuklar, konuşma seslerini ayırt etme ve kategorilere ayırma, anlamlı minimal çiftler üretme, dilin seslerini manipüle etme yeteneği gibi bir dizi yeteneği içeren fonolojik işlemlerde sorun yaşamaktadır (5, 58-60). Biran ve arkadaşları gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklardaki çeşitli fonolojik işlemleri (fonem, morfem ve prozodik düzeyde çeşitli manipüle etme görevleri) değerlendirmiştir. Çalışma bulguları, GDB olan çocukların, konuşma sesi bozukluğu olan çocuklara benzer şekilde, fonemik ve prozodik görevlerde atipik fonolojik işlem elde ettiğini göstermektedir. Araştırmacılar, elde edilen bulgular ışığında, GDB olan çocukların değerlendirmesinde tipik ve atipik fonolojik işlemlerin belirlenmesinin önemini vurgulamaktadır (61).

GDB'nin ilk işaretlerinden biri geç ve yavaş gelişen sözcük dağarcığıdır ve bu çocuklar, gelişimleri boyunca sözcük dağarcıklarında yetersizlik yaşamaktadırlar (5, 62). Sözcükleri anlamak için gerekli olan semantik beceriler söz konusu olduğunda ise yaşadıkları problem artmaktadır (63, 64). GDB'li çocuklar, yeni öğrendikleri kelimelerin semantik özelliklerini anlamakta zorlanmakta ve bu sözcükleri öğrenebilmek için sözcüklere daha çok maruz kalmaları gerekmektedir (65, 66). Sheng ve McGregor (67) , GDB'li çocukların leksikal-semantik organizasyondaki durumunu incelemek amacıyla, 14 GDB'li çocuğu, 14 yaş uyumlu, 14 sözcük dağarcığı uyumlu çocukla eşleyerek araştırmalarını gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre GDB'li grup her iki kontrol grubundan daha fazla semantik olarak hatalı yanıt göstermiştir. Ayrıca bulgular, GDB'li çocukların verileri bireysel olarak incelendiğinde, çocukların performansları arasında değişkenlikler olduğunu ve leksikal-semantik organizasyonda gözlenen eksikliğin GDB'li çocukların sözcük dağarcığındaki gecikmenin derecesi ile orantılı olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, GDB'li çocukların zayıf semantik performanslarının, ifade edici kelime dağarcığındaki eksiklikler ve alıcı ve ifade edici kelime dağarcığı arasındaki farkla ilişkili olabileceği yönünde yorumlamışlardır. Jackson ve arkadaşları (66), GDB'li çocukların sözcük öğrenmenin ilk aşamalarından olduğu düşünülen hızlı eşlemede (*fast mapping*) sorun yaşayıp yaşamadığını öğrenmek amacıyla 23 GDB'li çocukla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma bulgularına göre GDB grubu, kontrol grubuna göre daha düşük performans göstermiştir. GDB'li çocukların hızlı eşleme becerisindeki düşük performanslar değerlendirildiğinde, bu durumun sözcük öğrenmede yaşadıkları güçlüğü açıklayan bir faktör olduğu düşünülmüştür. GDB'li çocuklar sık sık bildikleri sözcükleri adlandırmada hatalar yapmakta (Örneğin, makas kelimesini bıçak ya da bir şeyi kesmek şeklinde kodlamak gibi), mecazi dili anlamakta ve açıklamakta zorluk (Örneğin, soğuk kelimesi bir şeyin ısısının düşük olması anlamının dışında, bir kişinin içten olmayan davranışını ifade edebilir) yaşamaktadırlar (5). Son olarak, GDB'li çocukların fiilleri öğrenmekte de sorunlar yaşadığına dair bazı bulgular elde edilmiştir (3). Fiillerin cümlelerin anlamı ve zamanı hakkında bilgi verdiği düşünüldüğünde bu durum cümleyi anlamada ve yeterli bilgiyi sağlamada sorun oluşturmaktadır (5).

Dilin pragmatik bileşeni, pragmatik kuralları, sosyal çıkarımları ve etkileşimi kapsayan sosyal iletişim kavramını ifade etmektedir. GDB'li çocuklar pragmatik kuralları anlamakta ve

uygulamakta zorluk çekebilmektedir. Bu durum, konuşmayı başlatma ve sürdürme, sıra alma, sosyal bağlama uygun iletişimi belirlemede güçlük olarak gözlenebilmektedir. GDB'li çocuklar, insanların düşüncelerini anlamada, sözel olmayan ipuçlarından duyguları çözümlemede, dil ve bağlamı bütünleştirmede, söylemden çıkarımlar üretmede sorunlar yaşayabilmektedir (5). Makinen ve arkadaşları (68), özgül dil bozukluğu olan 19 çocuğun anlatı becerilerini dil ve pragmatik perspektifinden incelemiştir. Bulgular değerlendirildiğinde, özgül dil bozukluğu olan çocuklar, anlatı görevlerinin tamamında kontrol grubuna kıyasla zorluklar yaşadığını tespit etmişlerdir. Değerlendirmelerde, özgül dil bozukluğu olan çocukların hikâye anlatımlarında üçüncü karakteri atladıklarını fark etmişler ve bu durumun sadece morfolojik hatalarla açıklanamayacağını, çocukların aslında üçüncü bir kişinin varlığından habersiz olduklarını, karakterler ve hikâye arasında ilişki kurmakta problem yaşadıklarını belirtmişler ve bu durumun dilin pragmatik bileşenindeki bozukluğun bir sonucu olabileceğini ifade etmişlerdir. Pragmatik becerilerdeki anormallik zaman zaman otizm spektrum bozukluğu (OSB) ile de ilişkilendirilmektedir. Ancak, GDB'li çocuklarda pragmatik becerilerin anormal olarak nitelendirilmesinden ziyade bu becerilerin yeterince gelişmediği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, GDB'li çocuklar nadiren de olsa OSB'de görülen kadar şiddetli bir tablo çizebilmektedir (69).

2.7. Gelişimsel Dil Bozukluğunun Etiyolojisi

Dil bozukluklarının etiyolojisi uzun yıllarca tartışma konusu olmuştur. Farklı yaklaşımlar öne sürülmüşse de genel kabul gören kanı GDB'nin tek nedene bağlı olmadığı, birden fazla risk faktörünün söz konusu olduğudur. Bu faktörler genetik, nörobiyolojik, bilişsel ve çevresel etkileri içermektedir (5, 70). Çizelge 4'te yer alan davranışsal faktörler GDB'de gözlemlenebilen özellikleri ifade etmektedir. Beyin davranışı doğrudan etkileyemediği için bozukluğun bilişsel etkileri, biyolojik ve davranışsal faktörlere aracılık etmektedir (5).

Çizelge 2.2. Gelişimsel dil bozukluğunu açıklayan faktörler

Çevresel Faktörler Bozukluk riskini artıran veya biyolojik risk karşısında koruyucu olan dış deneyimler	Biyolojik Faktörler Bozuklukla ilişkili genetik risk, nörolojik yapı ve işlevdeki farklılıklar
	Bilişsel Faktörler Bozuklukla ilişkili algının ve bilginin <u>işlenmesinde farklılıklar</u>
	Davranışsal Faktörler Bozukluğu karakterize eden davranışlardaki belirgin farklılıklar

2.7.1. Biyolojik faktörler

Günümüze kadar yapılmış birçok çalışma, nörobiyolojik ve genetik mekanizmaların dilin geç ortaya çıkmasında güçlü bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırmalar, ailede dil bozukluğu öyküsü olan çocukların, benzer aile öyküsü olmayan çocuklara göre daha fazla dil bozukluğu riski olduğunu göstermiştir (71, 72). Zubrick ve arkadaşları genetik ve nörobiyolojik faktörlerin konuşma gecikmesinin önemli yordayıcılarından biri olduğunu bildirmiştir (71). Ailelerinde okuma bozukluğuna sahip bireyler olan çocukların dil bozukluğu açısından risk altında olduğu çalışmalarla desteklenmiştir (73-75). İkizlerle yapılan çalışmalar ise, dil ve konuşma bozukluklarındaki tek yumurta ikizlerindeki uyumun çift yumurta ikizlerine göre daha yüksek olduğunu göstermiştir (73).

Dil bozukluğunun genetik etkisinin araştırılması, üç kuşak boyunca aktarılmış dil ve konuşma bozukluğu olan bir ailenin üyelerinde 7q31 kromozomunda yer alan FOXP2 adlı gendeki mutasyonun keşfiyle başlamıştır (5, 73). Güncel çalışmalarda, FOXP2 geninin CNTNAP2 genini doğrudan düzenlediği bildirilmiştir (76). 2 yaşındaki çocukların oluşturduğu geniş örneklemli bir çalışmada ise CNTNAP2 geninin erken dil edinimi üzerinde etkisi olduğu gözlenmiştir (77). GDB'li ve disleksik bireylerle yapılan çalışmalarda ise KIAA0319 geninin, konuşma, dil ve okuma becerilerindeki zayıflıkla ilişkili olduğu yapılan çalışmalarla desteklenmiştir (78, 79). 16q kromozomu üzerinde bulunan ATP2C2 ve CMIP genlerinin fonolojik kısa süreli hafızada etkili olduğu gözlenmiş ve bunun dil ve hafıza

ilişisini açıklamaya katkıda bulunduğu düşünülmüştür (80). Sonuç olarak, GDB'nin heterojen bir özellik gösterdiği, dolayısıyla ortaya çıkışında birden fazla genin etkileşiminin rol oynadığı ve diğer risk faktörlerinin varlığında etkililiğinin artacağı vurgulanmıştır (5, 73, 76, 81, 82).

2.7.2. Çevresel faktörler

Çevrenin rolü, GDB'yi tek başına açıklamak için yeterli olmasa da büyük bir öneminin olduğu uzun yıllardan beri yapılan araştırmalarla belgelenmiştir (5, 83). Ailenin sosyoekonomik durumu; ebeveynlerin eğitim düzeyi, sağlık durumu ve çocuklarla olan etkileşiminin kalitesi gibi çevresel faktörlerin tamamının çocuğun dil gelişim hızını etkilediği; düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların bebeklik yıllarından itibaren dilbilgisi, dili işleme, anlama ve üretme konusunda daha düşük beceriler gösterdiği bildirilmiştir (84-86). Horwitz ve arkadaşları, 12-39 aylık çocuklarla yaptığı çalışmada düşük eğitim düzeyi, yoksulluk gibi faktörlerin yanı sıra stres düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarına sağladıkları ilgi ve desteğin azalması sebebiyle dil problemleri yaşama riskinin daha fazla olduğunu belirtmiştir (87). Ancak, ailenin eğitim ve sosyoekonomik düzeyi, ebeveynlerin ruh sağlığı gibi durumların erken yaşlardaki dil problemlerini öngörmediğini savunan çalışmalar da bulunmaktadır (71, 88).

2.7.3. Bilişsel faktörler

Çocukların diğer alanlarındaki gelişimleri normal seyrinde olmasına rağmen dil gelişiminde problem yaşamaları, araştırmacıları, dil bozukluklarının bilişsel yönünü incelemeye itmiştir. Bozukluğu işitsel işleme üzerinden açıklamaya çalışan araştırmacılar, GDB'li çocukların işitsel olgunlaşma süreçlerinin geciktiğini, hızlı ve kısa süreli sunulduğu için fonemleri ayırt edemediklerini ve bu durumun dil problemlerine sebep olduğunu öne sürmüştür (5, 89). Ancak, bu durumun dildeki bozukluğu açıklamaya yeterli kanıt sağlamadığını savunan araştırmacılar da vardır (5, 90). Bilişsel perspektiften yaklaşan araştırmacılar ise, durumu fonolojik kısa süreli bellekte problem yaşanmasıyla açıklamıştır (90). Teoriye göre, çocuklar sözel bilgiyi saklamada, işlemlemede ve sözcükleri çağırmada zorlanmakta, bu durum ise dil ve konuşma üretiminde problem yaşamalarına sebep olmaktadır (70). GDB'li çocukların

cümlelerin uzunluğu ve karmaşası arttıkça problem yaşaması bu duruma kanıt olarak gösterilmektedir (91). Sonuç olarak, gelişimsel dil bozukluğunu açıklamaya çalışan bu teoriler bozukluğun bilişsel birçok yönü olduğunu göstermektedir.

2.8. Anne – Çocuk Etkileşimi

Çocuklar, doğdukları andan itibaren ebeveynleriyle arasındaki etkileşim sayesinde dil de dahil olmak üzere birçok becerinin edinimini gerçekleştirmektedir (10). Etkileşimin temelini, tecrübeli olan partnerin (yetişkin), çocuğun performansına ve ihtiyacına uygun destek sağlaması, nihayetinde de çocuğun kazanımlarında özerkliğe teşvik etmesi oluşturmaktadır (11). Özellikle çocukların 16-36 aylık olduğu dönemde, sosyal, bilişsel ve dilsel işlevlerin gelişimi ivme kazanmasıyla ebeveynlerin bu dönemdeki desteğinin önemi artmaktadır (17, 92). Annelerin bilişsel uyarımlarının (farklı materyaller ve ortamlar yoluyla yeni sözcükler ve kavramlar öğretmeleri) en çok, çocuklar 3 yaş dönemindeyken etkili olduğunu, dolayısıyla bu dönemde maruz bırakıldıkları dil girdisinin, gelecekteki sözcük dağarcıkları üzerinde önemli ölçüde etkisi olduğu bildirilmektedir (17).

Etkileşimde sıra almaya özen gösterme, çocuğun ortak dikkat kurma girişimlerine yanıt verme, dikkatini takip etme ve ona uygun davranma, ifadelerini sözcükler veya eklerle genişletme gibi ebeveyn davranışları, hem normal dil gelişimine sahip hem de dil gelişiminde problem yaşayan çocukların dil gelişimlerinde etkili olmaktadır (93-95). Ebeveynlerin etkileşimdeki davranışlarının yanı sıra çocuklar da etkileşimde ebeveyni ile ortak dikkat kurabilmesi, iş birliğine gönüllü olması, etkileşimi sürdürmeye istekli olması, etkileşim içerisindeyken duygularını düzenleyebilmesi gerekmektedir (96, 97). Araştırmalar, etkileşimde ebeveyni ile uyum içinde olan çocukların, daha iyi alıcı ve ifade edici dil sonuçları elde ettiklerini ve etkileşimde duygularını daha iyi düzenleyebildiklerini göstermektedir (98, 99).

Literatür incelendiğinde, ebeveynlerin benimsediği davranış biçimlerinin, çocuklarının üzerindeki etkisi, uzun yıllardır yapılan araştırmaların konusu olduğu görülmektedir. Bu davranış biçimlerinden biri olan duyarlı olma (sensitivity) terimini ilk olarak Mary Ainsworth bağlanma teorisinden yola çıkarak açıklamıştır (100). Mary Ainsworth'e göre ebeveyn

duyarlılığı, ebeveynlerin çocuklarının iletişim sinyallerini fark edebilmeleri, doğru bir şekilde algılayıp yorumlayabilmeleri, anında ve uygun bir biçimde yanıtlayabilmeleri anlamına gelmektedir (101). Bundan sonra, ebeveyn çocuk etkileşiminin incelendiği çeşitli çalışmaların bir kısmında duyarlı olma terimi, başka bir kısmında ise aynı tanımı ifade eden başka bir terim olan yanıtlayıcı olma (responsiveness) teriminin kullanıldığı görülmektedir. Bornstein ise yanıtlayıcı olma terimini, duyarlı olma terimi ile benzer olarak “ebeveynlerin çocuklarına hızlı, koşullu (çocuğun bir önceki davranışına bağlı) ve uygun (anamlı ve olumlu) tepkiler vermesi” ifadeleri ile tanımlamaktadır (102). Mahoney ve arkadaşlarının 1985 yılında yaptıkları çalışmada annelere, davranışlarının değerlendirildiği bir ölçek sunulmuştur (103). Ölçeğin 2008 yılında revize edildiği haliyle duyarlı olma (sensitivity) ve yanıtlayıcı olma (responsiveness) terimleri farklı tanımlamalarla açıklanmıştır (104). Ölçeğe göre, duyarlı olma ebeveynin çocuğun aktivitelerini ve/ya oyundaki ilgi alanlarını anlaması, izlemesi ve ilgi alanlarına yönelik sözlü yorumlarda bulunması olarak tanımlanırken; yanıtlayıcı olma (responsiveness) ise ebeveynin çocuğun davranışlarına verdiği yanıtların sıklık, tutarlılık ve destekleyici olma durumu olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalardan yola çıkılarak da anlaşılacağı üzere, çocuğun ilgi alanlarını tanımlayabilen ancak çocuğu desteklemeyen ve/ya takip etmeyen ebeveyn, duyarlı olan ancak yanıtlayıcı olmayan bir ebeveyn olarak değerlendirilmektedir. Literatürdeki farklı tanımlamalar dikkate alındığında, bu bölümde anlam karmaşasına yer vermemek adına ve kapsayıcı olduğu düşünülerek duyarlı-yanıtlayıcı olma ifadesi kullanılacaktır.

Yaşamlarının ilk dönemlerinden itibaren çocuklar ve ebeveynleri arasında ikili bir etkileşim gerçekleşmekte ve bu etkileşim ortamında ebeveynlerinin duyarlı-yanıtlayıcı davranışlarının yardımıyla çocuklar iletişim becerilerini geliştirmektedirler (105, 106). Ebeveynlerin davranışlarını incelemek üzere gerçekleştirilen çalışmalar bebeklerin söz öncesi dönemlerinde, ebeveynlerin duyarlı-yanıtlayıcı davranışlarının, ileriki dönemlerdeki dil gelişim basamaklarındaki gelişimini öngördüğünü (12) ve dil gelişim basamaklarına akranlarına göre daha kısa sürede ulaştığını (13); fonolojik (14), pragmatik (15) gibi çeşitli dil alanlarında ve sözcük dağarcıklarında (16, 17) söz dönemindeki gelişimlerini desteklediğini göstermektedir. Duyarlı-yanıtlayıcı davranışı içeren aile temelli terapi yöntemleri ile yapılan müdahalelerde, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların, alıcı dil,

ifade edici dil ve özellikle ifade edici dil sözcük dağarcığı ve morfo-sentaktik becerilerinde gelişim gösterdiği gözlenmiştir (18, 19).

Bir başka ebeveyn davranışı olan sıcak olma ise çocukla etkileşimde rahat olma ve gülümseme, sarılma, kabul ve sevgi sözcükleri kullanma gibi duygu gösterilerini ifade etmektedir (107). Duyarlı-yanıtlayıcı ve sıcak olma davranışları ile çocukların dil gelişimi arasındaki ilişki incelendiğinde, sıcak olma davranışının da dil gelişimine katkı sağladığı gözlenmişse de duyarlı-yanıtlayıcı olma davranışı ile dil gelişimi arasında daha güçlü ilişki olduğu bulunmuştur (83).

Ebeveynlerin iyi hal durumunu etkileyen çeşitli yaşam koşulları sonucunda, ebeveynler, çocuklarının gelişimini olumlu yönde etkileyen ebeveyn davranışlarının sürekliliği ve uygulanırlığı ile ilgili problem yaşayabilmektedir. Düşük eğitim düzeyi, düşük gelir, ebeveynin yaşı, ebeveynlerin çocuk yetiştirme bilgileri ve ebeveynlik stresi gibi sebepler bu duruma örnek gösterilebilmektedir (108, 109). Ebeveynlik stresi, ebeveyn olmanın gerektirdiği görevlere karşı ebeveynin hissettiği olumsuz psikolojik tepkileri ifade etmektedir (110). Ebeveynlik stresi ile ebeveynlerin duyarlı-yanıtlayıcı davranışları arasında güçlü ilişkiler olduğu, dolayısıyla yüksek ebeveyn stresinin, çocuğun dil gelişimi üzerinde olumsuz etkileri olabileceği bildirilmiştir (111). Düşük sosyoekonomik düzey; yüksek ebeveyn stresi ve olumsuz ebeveyn davranışları gibi durumlarla ilişkili olarak ebeveyn-çocuk etkileşim kalitesini azaltmakta ve sonucunda çocukların dil gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (111, 112). Yaşam koşulları açısından dezavantajlı olan aileleri konu alan çalışmalar, ebeveyn-çocuk etkileşimini geliştirmeye yönelik müdahalelerin, çocuğun dil gelişimini desteklediğini ve yaşam koşullarının olumsuz etkilerini azalttığını göstermektedir (95, 112-114).

Çocukların dil gelişimlerinin, çevrelerinden maruz kaldıkları dilden etkilendiği bilinmektedir (22). Özellikle ebeveynin sunduğu dil girdisinin, çocuğun sözcük dağarcığı, sentaktik becerileri ve gelecekteki akademik başarısı üzerinde önemli rol oynadığı yapılan çalışmalarla gösterilmiştir. Ebeveynlerin sosyoekonomik durumu, eğitim düzeyi gibi etmenlerin ebeveynin sunduğu dili etkilediği ve avantajlı grupta bulunan ebeveynlerin

miktar ve çeşitlilik yönünden daha zengin ve daha karmaşık bir dil kullandığı gözlenmiştir (23, 24, 115, 116).

Çocuklar üzerindeki etkilerini anlamak amacıyla, dil girdisi, nitelik ve nicelik yönleriyle incelenmiştir. Dil girdisinin niceliği, çocuğa sunulan dilin -daha açık bir ifadeyle sözcük ve ifadelerin- miktarını ifade etmektedir. Yapılan çalışmalar, ebeveynin dil girdi miktarının, çocuğun ortalama sözce uzunluğu (117) , sözcük dağarcığı (118, 119) gibi farklı dil alanlarındaki becerileri ile pozitif korelasyon göstermiştir. Pan ve arkadaşları, annelerin dil girdisi, eğitim seviyesi, okuryazarlık becerileri, depresyon seviyesi gibi farklı birçok etkenin çocuğun sözcük üretimi üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada, literatürden farklı olarak annenin konuşkanlığının çocuğun sözcük dağarcığı üzerinde bir etkiye sahip olmadığını gözlemlemişlerdir (120).

Dil girdisinin niteliği ise çocuğa sunulan dilin çeşitlilik (farklı sözcük sayısı, sözcük türleri sayısı), karmaşıklık (sentaktik karmaşıklık, sözcüklerin karmaşıklığı) gibi yönlerini ifade etmektedir (121). Ebeveyn dil girdisi üzerine yapılan bir meta analiz çalışması, çocukların dili üzerinde, dil girdisinin niteliğinin, niceliğe göre daha büyük bir etkiye sahip olduğunu ve çocuğun yaşının ilerlemesiyle bu etkinin arttığını ortaya koymuştur (121). Rowe ve ark. dil girdisinin niteliğini 3 boyutta değerlendirmektedir. Araştırmacılara göre bir dil girdisi; dikkat paylaşımı, yanıtlayıcı olma, çocuğun katılımını destekleme gibi etkileşimsel özellikler içeren, dilin özellikleri bakımından çocuğun gelişim düzeyine uygun karmaşıklıkta bir dilin kullanıldığı, etkileşimin içeriği çocuğun gelişim düzeyine ve ilgisine uygun ancak çocuğun sınırlarını zorlayan bir konseptten oluşmalıdır. Çocuğun dil gelişimi için 3 boyutun da dikkate alınması gerektiği, herhangi bir boyuta önem vermemenin çocuğun dil edinim sürecinin sekteye uğramasıyla sonuçlanabileceği belirtilmektedir (25).

Etkileşimde kullanılan dil stratejileri ise çocuğun dil edinimi ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla ebeveynlerin kullandığı stratejileri ifade etmektedir. Taklit etme (imitations/repetitions), genişletme (expansions/extensions), yorumlama (interpretations) vb. bu stratejilere örnek olarak gösterilebilmektedir. Ebeveynler bu stratejileri kullanarak; çocukların dilbilgisel hatalarını ve eksikliklerini düzeltme, dil üretimlerini destekleme, daha karmaşık bir dil üretimini teşvik etme, sözcüklerin kullanımı ve anlamı hakkında bilgi

sağlama fırsatını yakalamaktadır (20). Etkileşimde bu stratejileri kullanmanın, çocukların dil becerilerindeki gelişimini önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir (21).

Ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerindeki tutarlılığı, araştırmacıların ebeveyn-çocuk etkileşimindeki merak ettiği bir başka nokta olmuştur. Tutarlılık (consistency), ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimde benimsedikleri, özellikle gelişimlerinde olumlu yönde etki sağlayan davranış ve uygulamalarını, çocuklarının ilerleyen yaşları boyunca koruyabilmelerini ve bu davranışlarındaki devamlılıklarını ifade etmektedir (17, 122). Annelerin duyarlı-yanıtlayıcı davranışlarındaki tutarlılıklarının yüksek olması, özellikle risk altındaki çocukların dil, bilişsel ve sosyal gelişimlerdeki büyümeyi arttırmaktadır (122). Konu üzerine yapılan bir çalışma, annelerin sıcak ve duyarlı-yanıtlayıcı davranışlarındaki tutarlılığının zaman içinde değişime uğradığını, özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde, ebeveynlerin tutarlılıklarını korumada daha çok zorlandığını göstermektedir (123). Ancak, ebeveynlerin davranışlarını, çocuklar büyüdükçe, onların ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde değiştirerek uyum sağladığını üstelik düşük sosyoekonomik düzeye sahip annelerin bile çocukların gelişimlerine uyum sağlamaya çalıştığı araştırmalarla gösterilmiştir (17, 122, 124). Annelerin farklı yaştaki çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için farklı tutumları benimsedikleri ve bu tutumlar temelinde tutarlı davrandıkları ifade edilmektedir (125). Çocukların özerklik duygularını geliştirmeleri, kendi oyunlarını belirleme ve düzenleme istekleri, ebeveynlerinin katılımına daha az ihtiyaç duymaları ve akranlarıyla daha çok etkileşim kurmaları sonucunda ebeveynlerin çocuklarının bu gelişimlerine uyum sağlayarak davranışlarını değiştirdikleri belirtilmektedir (17, 125). Ek olarak, annelerin tutarsız olsa da duyarlı-yanıtlayıcı ebeveyn davranışını benimsemesinin, bu davranışı benimsemeyen annelere göre çocuklarının bilişsel, dil ve sosyal gelişimlerini daha çok desteklediği bildirilmektedir (122).

Bu çalışmanın amacı, rGDB olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin etkileşimdeki davranışlarının, kullandıkları dil stratejilerinin ve dil girdilerinin çocukların dil becerileri ve etkileşimdeki davranışları üzerindeki etkilerini incelemektir. İkincil olarak ise, rGDB olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin etkileşimdeki davranışlarının kullandıkları dil stratejilerinin, dil girdilerinin; rGDB olan ve tipik gelişim gösteren çocukların etkileşimdeki davranışlarının karşılaştırılmasıdır.

2.9. Dil Değerlendirme Araçları

Dil değerlendirmeleri, bireyin iletişim yetenekleri hakkında bilgi edinmek amacıyla uygulanmaktadır (126). Terapisti bu amaca götüren birçok yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlar literatürde farklı başlıklarla sınıflandırılmaktadır.

2.9.1. Formal dil değerlendirmeleri

Formal dil değerlendirmeleri, standardize edilmiş testlerden, yani standart bir yönerge ve format setine sahip testlerden oluşmaktadır (28). Bu testler, belirli bireysel dil becerilerini izole etme, belirleme ve tanımlamayı sağlamaktadır (127). Standardizasyon, testi yapanın yanlılığının ve dış etkilerin bireyin performansını etkilememesi ve farklı kişilerden elde edilen sonuçların karşılaştırılabilir olması için gerçekleştirilmektedir.

Standartlaştırılmış testlerin çoğu aynı zamanda norm referanslıdır (28, 126). Ancak standartlaştırılmış ve norm referanslı terimleri eşanlamlı değildir. Aynı test ve puanlama yöntemi kullanıldığı sürece herhangi bir test türü standartlaştırılabilmektedir. Norm referansı ise testlerin bir bireyin performansını normal özellikler gösteren popülasyonunun performansı ile karşılaştırdığı anlamına gelmektedir (28).

Standart testler, ne kadar çocuğun performansını geniş bir örneklem grubuyla kıyaslasa da bazı çocuklar ya standart testlere uyum sağlayamamakta ya da elde edilen verileri örneklem grubuyla uyuşmamaktadır. Örneğin, standart testlerin uygulanması için çocuğun kooperasyonu en önemli gereksinimlerden olduğundan davranış problemi olan çocuklarda testi uygulamak oldukça zorlaşmaktadır (128).

Standart testlerle ilgili bir diğer dezavantaj ise testlerin ekolojik geçerlilik (ecological validity) ile ilgili sınırlamasının olması, bir diğer deyişle standart testlerin günlük yaşam ile ilişkisinin oldukça sınırlı olmasından kaynaklanmaktadır. Standart testler ile değerlendirmede basit ve minimum işlemle yanıtlanan maddeler doğru kabul edilmektedir. Ancak çocuk gerçek hayatta iletişim kurarken, doğru sözcükleri seçmesi, sözcükleri gramer kurallarına göre sıralaması, dinleyicinin anlayabileceği bir şekilde konuşması gerekmektedir. Standart testlerin dilin nasıl kullanıldığıyla ilgili bilgi vermemekte,

dolayısıyla çocukların günlük yaşamdaki iletişim becerilerini değerlendiremeyeceği düşünülmektedir (28, 128).

TİGE (Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri)

TİGE, çocukların iletişim becerilerini bakım vereninden alınan bilgilerle değerlendirmek amacıyla Fenson ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilmiş MacArthur-Bates Communicative Development Inventories-MB-CDI'in Acarlar ve arkadaşları (2011) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan versiyonudur. Önce İngilizce olarak geliştirilen ve daha sonra 37 dile uyarlanan standartlaştırılmış bir dil ölçüm aracıdır. Türkçe uyarlamada çalışmanın örneklemini Ankara, İstanbul, Adana, Eskişehir'den, farklı eğitim ve sosyoekonomik duruma sahip, çocuklarının anadili Türkçe olan 3000 anneden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, orijinalinde de olduğu gibi TİGE-I ve TİGE-II olmak üzere 2 ayrı formdan oluşmaktadır. TİGE-I, 8-16 ay arasındaki çocukların erken kelime, fiil ve jestleri anlama ve üretimini değerlendirmektedir. TİGE-II ise 16-36 aylık çocukların ifade edici kelime dağarcığı ve sentaktik bilgisini değerlendirmektedir. Ölçeğin, belirtilen yaş aralıklarının ötesinde, dil gecikmesi veya bozukluğu yaşayan çocukların değerlendirme ve takibinde de tarama aracı olarak kullanılmasının faydalı olabileceği belirtilmektedir (137, 138).

TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişim Testi)

2;0 – 7;11 yaş arası çocukların alıcı dil ve ifade edici dil özelliklerini değerlendirmek için Hresko ve ark. (1999) tarafından standardize bir dil ölçme aracı olarak geliştirilmiş olan Test of Early Language Development-Third Edition (TELD-3), Topbaş ve Güven (2014) tarafından geçerlilik, güvenilirlik ve standardizasyon çalışmaları sonucunda Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ismiyle dilimize uyarlanmıştır. Çalışma kapsamında Türkiye'nin farklı illerinden ebeveynleri çeşitli eğitim ve sosyoekonomik duruma sahip olmak üzere 2;0-7;11 yaş aralığındaki 1627 çocuğun katılımı sağlanmıştır. Erken çocukluk dönemindeki (2;0-7;11 yaş aralığındaki) çocukların dil özellikleri belirlenerek, yaşitlarına uygun dil becerileri gösteremeyen ve/veya dil bozukluğuna işaret edebilecek birtakım davranışlar gösteren çocukları saptama, uygun tanı ve müdahalenin planlanmasında yardımcı olma

amaçlanmıştır. Test, Alıcı Dil ve İfade Edici Dil olarak 2 alt testten oluşmaktadır. TEDİL, dilin bileşenlerinden semantik, morfoloji ve sentaksı doğrudan ölçmekte olup bu bileşenlere ait maddeler içeren Alıcı Dil alt testi 37, İfade Edici Dil alt testi ise 39 maddeden oluşmaktadır (139).

2.9.2. İnfomal dil değerlendirmeleri

Bir çocuğun dil becerilerinin değerlendirildiği bir başka yöntem de informal, bir diğer deyişle “süreç-odaklı” değerlendirmelerdir (127). Bu yaklaşıma göre, çocuğun dilinin bir örneği alınmakta ve çeşitli yöntemlerle analiz edilmektedir (28). Dil örneği alınan ortamın gerçekçi ve doğal bir ortam olması gerekmektedir. Çocuğun okulda arkadaşlarıyla birlikte etkinlik yaparken ya da evde oyun oynarken alınan kayıt, bu açıdan en uygun ortam olduğu düşünülmektedir. Ancak böyle bir ortamda olması mümkün olan arka plan gürültüsü veya çeşitli dikkat dağıtıcı unsur kaydı bozabilmekte ve analizi güçleştirmektedir (28). Klinikte; çocuğun rahat edebileceği, evin bir odası gibi hazırlanmış bir odada kayıt alınması kaydın güvenilirliği için daha ideal olduğu belirtilmektedir (126).

Formal testler, özellikle uygulamada pratikliği sebebiyle terapistler tarafından daha çok tercih edilse de informal değerlendirme, dili formal testlere göre daha derinlemesine değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (126). Bu sayede çocukların bir dinleyici ile iletişim kurarken dili nasıl kullandığı hakkında bilgi sahibi olunmaktadır (128).

Dil örneği

ASHA dil örneklemeyi, çeşitli iletişim bağlamlarında (örneğin, serbest oyun, konuşma/diyalog, anlatım, açıklayıcı konuşma) dili spontan olarak ortaya çıkarmak için kullanılan ve bu örneğin değerlendirildiği çeşitli ölçümler (Ortalama Sözce Uzunluğu [OSU], Farklı Sözce Sayısı [FSÖZS], Toplam Sözcük Sayısı [TSÖZS], Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı [FTS] vb.) sonucunda elde edilen verilerin standart testlerle elde edilen veriler ile tamamlamak için kullanılan teknikler olarak tanımlamıştır (129).

Dil örneklemenin, bir çocuğun dil becerileri hakkında bilgi almada gerçekçi konuşma bağlamının bir örneği alındığından gerçeğe en yakın ölçüm olduğu düşünülmektedir (28).

Ortalama sözce uzunluğu (OSU)

Ortalama sözce uzunluğu (OSU), bir sözce içinde üretilen ortalama morfem veya sözcük sayısını ifade etmektedir. OSU, dil gelişimi hakkında önemli bilgiler sağlamakta ve dil problemlerini tespit etmede araştırmacılar tarafından kabul gören bir değerlendirme aracı olarak yıllardır kullanılmaktadır (126, 130, 131). OSU, çocuktan alınan bir dil örneğindeki toplam morfem (morpheme) ya da sözcük (word) sayısının toplam sözce sayısına bölünmesiyle hesaplanır.

Dil örneği analizinin önemli ölçümlerinden olan ortalama sözce uzunluğunun tarihi 1920'lere kadar dayanmaktadır. Nice (1925) bu ölçümü ortalama yanıt uzunluğu (mean length response [MLR]) olarak isimlendirmiştir. Yöntem zamanla değişime uğramış ve ismi ortalama sözce uzunluğu olarak değiştirilmiştir (130, 131). Başlangıçta, OSU, toplam sözcük sayısının toplam sözce sayısına bölünmesiyle (MLUw) elde edilmekteydi. Brown 1973 yılında, ortalama sözce uzunluğunu morfepler üzerinden hesaplamayı önermiştir. mOSU'nun (Mean Length Utterance-morpheme [MLUm]) dil gelişimini ölçen bir yöntem olarak kullanmak; Brown'ın yaptığı çalışmada, dil gelişimindeki ilerlemenin, sözcüklere diğer dilsel öğelerin eklenmesiyle ilişkili olduğuna dair elde ettiği bulgulardan ileri gelmekteydi (131).

Brown morfem üzerinde OSU hesaplamayı tanıttığından beri dil gelişiminin yaygın olarak kullanılan bir ölçüm yöntemi olmuştur (131, 132). Miller ve Chapman (1981), yaptıkları araştırmalarla mOSU ve yaş ilişkisini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre; özellikle dil gelişiminin erken aşamalarında olan normal dil gelişimine sahip çocukların yaşı ile mOSU değerlerinin önemli ölçüde korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir (131, 133).

Farklı sözce sayısı (FSÖZS)

Farklı sözce sayısı, doğal dil örneğinden elde edilen tamamlanmış ve anlaşılabilir 100 sözcük ile hesaplanmaktadır (134).

Sabit uzunluktaki dil örneklerinden hesaplanan analizlerden elde edilen verilere göre farklı sözcük sayısının yaşla birlikte arttığı gözlenmiştir (135). Miller, 3–13 yaş aralığındaki 247

çocukla yaptığı çalışmadaki dil analizinde elde ettiği verilere göre, farklı sözcük sayısının çocukların yaşı ile pozitif korelasyon gösterdiğini tespit etmiştir. Miller, FSÖZS'nin, dil bozukluğunun tespit edilmesinde önemi olabilecek, çocuğun semantik çeşitliliğinin bir göstergesi olduğunu düşünmüştür (136). Çocuğun az farklı sözcük sayısı sonucu elde etmesinin, yaşının altında sözcük dağarcığına sahip olmasının ya da sözcükleri çağırmada problemi olmasının sonucu olduğu düşünülmektedir (135).

2.10. Anne – Çocuk Etkileşimi Değerlendirme Araçları

2.10.1. Dil stratejileri

Liderliğini izleme

Liderliğini izleme, çocuğun ilgi ve merakının ebeveyn tarafından iyi bir gözlem ile takip edilmesiyle etkileşimde rol almasını ifade etmektedir (140). Çocukla kurulan sözlü ya da sözsüz etkileşimde yetişkinin etkileşimi, kendi isteği doğrultusunda yönetmek yerine, liderliği çocuğa vermesinin çocuğun etkileşimde aktif rol almasının en iyi yollarından biri olduğu düşünülmektedir (141). Çocukla etkileşimde onunla yüz yüze olmak, çocuğu gözlemlemek, çocuğun yanıtını ona yakın bir şekilde, iletişim beklentisiyle bakarak beklemek ve onu dinlemek liderliğini izlemenin önemli noktaları olarak belirtilmektedir (141). Yapılan araştırmalar ile de etkileşimde çocuğun ilgi ve motivasyonun takibiyle başarılı bir öğretim süreci yaşadıklarını gösterilmektedir (140).

Oyun arkadaşı olma

Oyunun bir çocuğun dünya hakkında bilgi edinmesindeki en önemli araçlardan biri olduğu bilinmektedir. Yetişkinlerle oyun oynayarak çocuklar insanlarla ilişki kurmayı, problem çözme yeteneklerini kendi duygu-durumlarını düzenlemeyi öğrenmektedir. Oyun arkadaşı olma ise çocukla oyun oynarken ebeveyn/ yetişkin rolünden sıyrılıp çocuğun seviyesine inerek onunla oyun oynamayı ifade etmektedir. Yetişkinin çocukla vakit geçirmekten keyif aldığını hissettirmesi, oyunda rutinlerden ve oyun esnasında gerçekleşebilecek çeşitli fırsatlardan yararlanarak onu katılıma teşvik etmesi bu stratejinin uygulanmasına yönelik önemli noktalardan birkaçı olarak sayılmaktadır (141, 142).

Yorum yapma

Ebeveynin, çocuğun ürettiği ifadeler ya da durum ile ilgili bağlama uygun olarak yorumlar yapması olarak tanımlanmaktadır (143).

Taklit etme

Taklit etme, çocuğun ağzından çıkan her sözcük, cümle ya da ifadenin yetişkin tarafından aynen tekrarlanması olarak ifade edilmektedir (140).

Genişletme

Genişletmede, çocuğun söylediği kelimelere onun düzeyine uygun yeni sözcüklerin ve/ya eklerin eklenmesi ile çocuğun sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır. Genişletme stratejisi birçok şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Çocuğun sözcüklerine, dil düzeyine ve hedefe göre sıfatlar (sarı + balon), eylemler (su + istiyorum) gibi çeşitli türde sözcükler eklenerek ya da çocuğun kısıtlı ifadeleri yerine yeni sözcüklerle yeri değiştirilerek (mama ye -> yemek yiyorum), çocuğun cümle kurması ve/ya ifadelerini zenginleştirilmesi yönünde model olunabilmektedir (140).

Yorumlama

Ebeveynin, çocuğun iletmek istediği mesajı anlayıp çocuğun dilinde ifade etmesidir. (Örneğin, çocuk kirli pantolonunu gösterdiğinde, onun söyleyeceği şekilde “pis pantolon!” demek) (141, 144).

Paralel konuşma

Bu dil stratejisi, çocukla beraber vakit geçirirken, ondan yanıt beklemeksizin, çocuğun gerçekleştirdiği eylemlerin, yetişkin tarafından çocuğun dil düzeyine uygun sözcükler ve cümle uzunluğu seçilerek sözlü bir dille anlatılması olarak tanımlanmaktadır (140).

Kendi kendine konuşma

Bu dil stratejisi, çocukla beraberken, onun yanıtlamasını ya da katılmasını beklemeden, çocuğun dil düzeyine uygun biçimdeki sözcükler ve cümle uzunluğu kullanılarak yetişkinin kendi yaptığı eylemleri yine onun tarafından sözlü bir dille anlatılması olarak tanımlanmaktadır (140, 141).

2.10.2. Annenin etkileşimsel davranışları

Yanıtlayıcı olma

Yanıtlayıcı olma, bir yetişkinin çocuğun ilgisini takip ederek onun ilgi odağında olan durumu ve/ya nesneyi çocuğun dil düzeyine uygun bir şekilde ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun ilgilendiği nesneyi adlandırmak, çocuğun yaptığı davranışlar, hissettiği duygu ve/ya niyetleri hakkında, onun dil düzeyine ve hızına uygun yorumlar yapmak ve bu yorumları uygun beden diliyle (jest, mimik, el-kol hareketleri) desteklemek, uygun yanıtlayıcı olma davranışlarından sayılmaktadır (145).

Kabullenici olma

Kabullenme, çocuğun durumunu, davranışlarını, fikirlerini değerli görerek bunları sözlü ve/ya sözsüz bir şekilde onaylamak ve çocuğa etkileşim esnasında fırsat tanıyarak etkileşimde rol almasında destekleyici bir tutum sergilemektir (145, 96).

Oyun genişletme

Oyun genişletme, yetişkinin, etkileşiminin içeriğine uygun bir biçimde etkileşime farklı araç (oyuncaklar, fikirler) dahil ederek geliştirmesini ifade etmektedir (98).

Yaratıcılık

Yaratıcılık, yetişkinin çeşitli bakış açıları ve fikirler sunarak çocuğun ilgisini oyunda tutabilme becerisi olarak tanımlanabilmektedir. Yaratıcılık, oyun içinde yetişkin tarafından planlanmış ya da çocuğun ilgisi sonucu ortaya çıkan fırsatları değerlendirmesi sayesinde plansız olarak

da uygulanabilmektedir. Yaratıcı bir yetişkin oyuncakları, nesneleri, durumları hayal gücünden yararlanarak çocuğa farklı bakış açılarıyla etkili ve ilgi çekici bir şekilde sunabilmektedir (145).

Keyif alma

Yetişkinin, çocukla etkileşim sırasında, onunla bulunduğu paylaşımdan memnun olduğunu hissetmesi ve bu memnuniyetini sözel ve/ya sözel olmayan davranışlarıyla çocuğa yansıtabilmesi olarak tanımlanabilmektedir (145).

Hız

Sosyal-duygusal, motor ve dil ve konuşma gelişimine bağlı ya da tamamen çocuğun kendisine özgü olarak her çocuğun etkileşimdeki hızı, değişkenlik göstermektedir. Yetişkinin, hızını çocuğun hızına uygun olarak ayarlaması, çocuğun etkileşimi daha uzun sürdürebilmesine olanak tanımaktadır (145).

2.10.3. Çocuk davranışları

Ortak dikkat

Çocukların, etkileşimi paylaştığı kişi veya kişilerle göz kontağı kurma, onların ilgi ve dikkatlerini sözel ya da sözel olmayan davranışlarla yönetme ve etkileşime ortak olma gibi davranışların tutarlılığını ve sıklığını uzun süre sağlayabilmelerini ifade etmektedir (146).

İş birliği

Çocukların, yetişkinlerin öneri ve beklentilerini gerçekleştirmek istemek, söylediklerine uygun tepkilerde bulunmak ve etkileşimde onlarla beraberlik kurmaktaki istekliliklerini ve becerilerini ifade etmektedir. Çocuklar özellikle ilgi ve yeterlilikleri doğrultusundaki yetişkin isteklerini gerçekleştirmek yönünde daha hevesli davranmaktadır. Ayrıca yetişkinlerin çocuklarla daha fazla etkileşimde bulunması, etkileşimde çocuklara düzenli olarak seçim

yapma fırsatı sunmaları ve etkileşimde isteklerini aza indirgeyerek daha az yönlendirici olması çocukların iş birliği kurmadaki istekliliklerini arttırmaktadır (96, 146).

Devamlılık

Devamlılık, çocukların, etkileşimdeki kararlılığını ve yapılan etkinlikte dikkatini uzun süre koruyabilmesini ifade etmektedir. Etkileşimde devamlılığı olan çocuk, etkileşime aktif olarak katılır ve etkinlik hakkında yorum yapar (96).

Etkileşim başlatma

Çocukların, sözel ya da sözel olmayan bir biçimde, etkileşimi başlatan olma rolünü üstlenme becerisi olarak tanımlanmaktadır (146).

Etkileşim sürdürme

Çocukların, başlamış olan etkileşimi sözel ya da sözel olmayan bir biçimde devam ettirebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (146).

Regülasyon

Regülasyon, çocukların duygularıyla baş etme, özellikle öfkeli, sınırlandırılmış veya rahatsız hissettiklerinde kendilerini sakinleştirme ve rahatlatmadaki becerilerini ifade etmektedir (146).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan değerlendirme araçları, katılımcılar, araştırmanın ortamı, araştırma modeli, süreç, veri toplama ve analiz konuları hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Çalışmanın Yürütüldüğü Birim

Çalışma, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, KBB Hastalıkları Anabilim Dalı, Odyoloji Birimi, Prof. Dr. Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Tanı, Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezinde gerçekleştirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Modeli

3-6 yaş aralığındaki Gelişimsel Dil Bozukluğu Riski olan ve tipik dil gelişimine sahip çocukların annelerinin etkileşimsel davranışlarının çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisini incelemek üzere olgu-kontrol çalışması yapılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Çalışmaya, 36 – 72 ay aralığında gelişimsel dil bozukluğu riski olan 20, normal dil gelişimine sahip 20 olmak üzere 40 çocuk ve annesi katılım göstermiştir. Katılımcı sayısına, benzer çalışmalar referans alınarak yapılan güç analizi sonucunda %80 güç, %95 güven düzeyi ve 0.05 anlamlılık seviyesi ile karar verilmiştir.

3.3.1. İşleme Kriterleri

Çalışma grubu için;

- 36 aydan büyük 72 aydan küçük olmak
- Gelişimsel dil bozukluğu riskine sahip olmak
- Tanılanmış bilişsel, motor ve duyuşsal bozukluğuna sahip olmamak

- YDİT'dan geçmiş olması ve/veya özel eğitim raporunda belirtilmiş işitme kaybı yoktur tanısı olması
- Bakım veren kişinin annesi olması
- Anadili Türkçe olmak

Kontrol grubu için;

- 36 aydan büyük 72 aydan küçük olmak
- Normal dil ve konuşma gelişimine sahip olmak
- Tanılanmış bilişsel, motor ve duyuşsal bozukluğunun sahip olmamak
- YDİT'dan geçmiş olması
- Bakım veren kişinin annesi olması
- Anadili Türkçe olmak

3.3.2. Dışlama kriterleri

Çalışma grubu için;

- 36 aydan küçük, 72 aydan büyük olmak
- Normal dil ve konuşma gelişimine sahip olmak
- Tanılanmış bilişsel, motor ve duyuşsal bozukluğunun olması
- Denver Gelişimsel Tarama Testi II'ye göre dil gelişimi dışında (kaba motor, ince motor, sosyal/duyuşsal gelişim) herhangi bir alanda gelişimsel gecikme olması
- YDİT'dan kalmış olması ve/veya özel eğitim raporunda belirtilmiş işitme kaybı tanısı olması
- Ek engele sahip olmak
- Birincil bakım vereninin anne dışında birinin olması (baba, babaanne/anneanne, bakıcı vs.)
- Katılım için gerekli olan form ve anketlerin eksik olarak tamamlanması
- Değerlendirme basamaklarını tamamlamamak
- Anadilin Türkçe dışında bir dil olması



Kontrol grubu için,

- 36 aydan küçük, 72 aydan büyük olmak
- Gelişimsel dil bozukluğu riskine sahip olmak
- Denver Gelişimsel Tarama Testi II'ye göre herhangi bir alanda (kaba motor, ince motor, sosyal/duygusal gelişim, dil) gelişimsel gecikme olması
- Tanılanmış bilişsel, motor ve duyuşsal bozukluğunun olması
- YDİT'dan kalmış olması
- Birincil bakım vereninin anne dışında birinin olması (baba, babaanne/anneanne, bakıcı vs.)
- Ek engele sahip olmak
- Katılım için gerekli olan form ve anketleri tamamlamamak
- Değerlendirme basamaklarını tamamlamamak
- Anadili Türkçe dışında başka bir dil olması

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmaya, Olgu Rapor Formu ile başlanarak form aracılığıyla ebeveynler ve çocuklara ait demografik bilgiler, prenatal, perinatal ve postnatal bilgiler, motor ve dil gelişimine ait bilgiler alınmıştır. Sonrasında çocukların genel gelişim değerlendirmeleri, dil değerlendirmeleri ve anne-çocuk etkileşiminin değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir.

Çocukların genel gelişim değerlendirmelerini gerçekleştirmek için standardize bir test olan Denver II Gelişimsel Tarama Testi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan tüm çocukların kronolojik yaşı hesaplanarak forma yaş çizgisi çizilmiştir. Yaş çizgisinin üzerine gelen ve çizginin solunda kalan kişisel/sosyal, ince motor, dil ve kaba motor becerileri maddelerinin tamamı sırasıyla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda çalışma grubundaki çocuklardan kişisel/sosyal, ince motor ve kaba motor becerilerinde, kontrol grubunda ise tüm becerilerde test sonucunun “Normal” olması beklenmiştir.

3.4.1.Dil değ erlendirmeleri

Türkçe iletişim gelişimi anketi (T GE)

Çocukların sözcük dağarcıklarına yönelik bilgi almak amacıyla çalışmaya katılan tüm annelerden Türkçe İletişim Gelişimi Anketi (T GE)'ni doldurmaları istenmiştir. T GE, 8-16 ay aralığını kapsayan T GE 1 ve 16-36 ay aralığını kapsayan T GE 2 olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Çalışma için, katılımcı olan tüm çocukların sözcük dağarcığında olması beklenen ve farklı kategorilerde sözcükleri, eylemleri ve ekleri içeren T GE 2 formu seçilmiştir.

Türkçe erken dil gelişimi testi (TED L)

TED L, alıcı ve ifade edici dil becerileri yönünden dil gelişimlerini değ erlendirmek amacıyla çalışmaya katılan tüm çocuklara uygulanmıştır. Uygulama için, çocuğun test esnasındaki kooperasyonunu bozmamak adına dikkat dağıtıcı etkenlerden uzak, sessiz bir terapi odası seçilmiştir. Değerlendirmeye başlamadan önce çocuğun kronolojik yaşı hesaplanmıştır. İlgili maddeler, test yönergelerine uygun bir biçimde çocuğa sunulmuştur. Test uygulanmaya öncelikle alıcı dille başlanmış, sonrasında ifade edici dil becerileri kısmı ile devam edilmiştir. Başlangıç maddesinden itibaren çocuğun verdiği yanıt dikkate alınarak önceki ya da sonraki maddeden devam edilmiştir. Çocuğun peş peşe verdiği 3 yanlış yanıt tavan olarak kabul edilip test uygulanmaya son verilmiştir. Çocuğun testte verdiği 3 peş peşe doğru yanıt ise taban kabul edilip tabandan önceki tüm maddeler doğru olarak kabul edilmiştir. Yanlış yanıtlar "0", doğru yanıtlar "1" olmak üzere alıcı dil ve ifade edici alt test puanları hesaplanmıştır. Her testten elde edilen ham puanlar yaşa göre oluşturulmuş olan norm tablolarında standart puanlara dönüştürülmüştür. Çocukların dildeki genel becerisini ifade eden "sözel dil performansı"nın hesaplanabilmesi için alıcı ve ifade edici dil standart puanları sözlü dil bileşik puanına dönüştürülmüştür. TED L'de 85-115 puan aralığı normal 85 altı ise ortalamanın altında kabul edilmektedir. Uygulama,  ocuğun dil becerilerine bağlı olarak 15-20 dakika sürmüştür.

Çocukların dil örneğinin alınması

Çocukların dil performanslarına yönelik daha detaylı bilgi edinmek amacıyla çalışmaya katılan çocukların tamamından dil örneği alınmıştır. Uygulama, dikkat dağıtabilecek başka etkenlerin olmadığı, sessiz bir terapi odasında, araştırmacı ve çocuk arasında çiftlik oyuncuğu ile serbest oyun ile gerçekleştirilmiştir. Çiftlik oyuncuğu 1 inek, 1 horoz, 1 ördek, 1 koç, 1 saman, 2 yumurta, 1 çiftlik evi ve 1 traktörden oluşmaktadır. Oyun oynanan bu süreç 10 dakika boyunca ses kaydına alınmış, süre dolunca oyuna son verilmiştir. Çocukların tamamıyla aynı oyuncaklar kullanılarak uygulama yapılmıştır.

Annelerin dil örneğinin alınması

Annelerin çocuklarıyla etkileşimde kullandıkları dilin çocukların dil becerileri üzerindeki etkisi incelemek amacıyla çalışmaya katılan tüm annelerin dil örneği alınmıştır. Daha sonraki başlıklarda detaylarından bahsedilecek olan anne – çocuk etkileşimini incelemek amacıyla alınan 20 dakikalık video kaydı, aynı zamanda annelerin dil örneği analizlerinin yapılması amacıyla da kullanılmıştır.

Türkçe SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts)

Kaydedilen dil örneklerinin analizi Türkçe SALT programı aracılığıyla yapılmıştır.

Çocukların dil örneği analizi

Her çocuk için bir dosya açılarak dosyaya çocuğun isminin baş harfleri, doğum tarihi, kayıt tarihi ve cinsiyet bilgileri girilmiştir. Ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenerek kaydın tamamı Türkçe SALT kılavuzu yönergeleri dikkate alınarak çeviriyazıya dönüştürülmüştür. Kaydın ilk 1 dakikası çocuğun duruma ve oyuncaklara alışma süresi olarak düşünülerek atlanmıştır. Çocuklar 50 sözceye ulaştığı noktada çeviriyazıya son verilmiştir. Çocukların 50 sözceye ulaşamadığı durumlarda çeviriyazıya kaydın sonuna kadar devam edilmiş, elde edilen sözce sayısı değerlendirmeye dahil edilmiştir.

Çeviriyazı, Türkçe SALT Çeviriyazı Uzlaşıları ve Kurallar Kılavuzu'nda belirtilen yönergelere uyularak sözcelerine ayrılmıştır. Transkripsiyon sonucunda çocukların mOSU ve FSÖZS değerleri elde edilmiştir. Söyleme ilişkin sınırlılıkların azaltılması amacıyla sözcelerdeki

“evet, hayır, tamam” gibi onaylama sözcüklerine, “işte, falan” gibi çabalama ifadelerine program uyarlayıcıları tarafından tanımlanmış olan [T] kodu verilerek analize dahil edilmemesi sağlanmıştır.

Annelerin dil örneği analizi

Annelerin dil örneği için de Türkçe SALT programında dosya açılmıştır. Bu kısımda, video dil örneğinin ilk ve son 5 dakikası dahil edilmeden kalan 10 dakikalık kısımdaki anne ve çocuğun sözcelerinin tamamı, annelerin dil örneklerini incelemek üzere çeviriyazıya dönüştürülmüştür.

Çeviriyazı, Türkçe SALT Çeviriyazı Uzlaşıları ve Kurallar Kılavuzu’nda belirtilen yönergelere uyularak sözcelerine ayrılmıştır. Transkripsiyon sonucunda annelerin mOSU, FSÖZS değerleri elde edilmiştir. Aynı zamanda annelerin kurdukları cümlelerin özelliklerine göre anlatı [ANC] ve açıklama cümleleri [AC] de programda kodlar tanımlanarak kodlanmıştır. Söyleme ilişkin sınırlılıkların azaltılması amacıyla sözcelerdeki “evet, hayır, tamam” gibi onaylama sözcüklerine, “işte, falan” gibi çabalama ifadelerine program uyarlayıcıları tarafından tanımlanmış olan [T] kodu verilerek analize dahil edilmemesi sağlanmıştır.

3.4.2. Anne – çocuk etkileşiminin değerlendirilmesi

Annenin uyguladığı dil stratejileri, annenin etkileşimsel davranışı ve çocuğun etkileşimdeki davranışlarını gözlemlemek amacıyla çalışmaya katılan çocukların ve annelerinin tamamının anne – çocuk etkileşimleri incelenmiştir. Uygulama, araştırmacı tarafından seçilmiş sessiz bir terapi odasında, yine araştırmacı tarafından seçilmiş ve belirli bir düzene göre yerleştirilmiş oyuncaklarla gerçekleştirilmiştir. Oyuncaklar, odanın sağ tarafından ve girişinden başlayarak karşı duvara doğru, sırasıyla, 30 parçalık lego, bir kamyon, çiftlik oyuncuğı, 35 parça ve 60 parça olmak üzere 2 adet puzzle ve basketbol potası ve topu; odanın sol tarafından ve girişinden başlayarak karşı duvara doğru, sırasıyla, çeşitli plastik meyve ve sebzeden oluşan bir sepet, oyuncak bir tepside hamburger menüsü, oyuncak bir tepside plastik mutfak gereçleri, 40 parça ev şeklinde bloklar ve halka atma oyunu, sağ ve sol taraftaki oyuncaklar karşılıklı olacak şekilde yerleştirilmiştir. Çalışmanın standardizasyonu için oyuncakların tamamı her çocuk için aynı sırada ve düzende

dizilmiştir. Hazırlanan bu odada, annelere, hiçbir direktif verilmemiş, odadaki oyuncakları istedikleri şekilde seçerek her zaman oynadıkları gibi çocuklarıyla oyun oynamaları istenmiştir. Oyun oynadıkları bu süreç, araştırmacı tarafından 20 dakikalık video kaydına alınmıştır.

Anne – çocuk etkileşimi değerlendirme formunun oluşturulması:

Çalışmamızda, anne-çocuk etkileşimini değerlendirmek üzere üç kategoriyi içeren bir form oluşturulmuştur. Bu üç kategoriden birinde, annelerin çocuklarıyla etkileşim esnasında kullandığı, çocukların dil becerilerini destekleyen dil stratejileri incelenmiştir. Bu kategorinin maddeleri, dil gecikmesi olan çocukları desteklemek üzere Hannen Centre tarafından oluşturulmuş olan aile temelli bir terapi programı olan “It Takes Two to Talk” tan (141) esinlenerek oluşturulmuştur. Bir diğer kategoride ise annelerin çocuklarıyla etkileşimdeki davranışları değerlendirilmiştir. Bu kategorinin maddeleri ise Mahoney tarafından ilk olarak 1985 yılında oluşturulmuş, son halini ise 2008 yılında revize edilerek almış olan ve Diken ve arkadaşları tarafından Türkçeye uyarlanan (EDDÖ – Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği) Maternal Behavior Rating Scale (MBRS)’den (104) esinlenerek oluşturulmuştur. Son kategoride ise anne – çocuk etkileşiminin bir diğer yönü olan çocuk davranışları değerlendirilmiştir. Bu kategorinin maddeleri ise 1999 yılında Mahoney ve Wheeden (185) tarafından geliştirilmiş olan ve Diken ve arkadaşları tarafından Türkçeye uyarlanan (ÇDDÖ – Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği) Child Behavior Rating Scale (CBRS)’den esinlenilerek oluşturulmuştur.

Anne – çocuk etkileşimi videosunun değerlendirilmesi:

Video değerlendirmesi için 20 dakikalık kaydın ilk 5 dakikası anne ve çocuğun ortama uyum sağlaması için gerekli süre tanınması amacıyla, son 5 dakikası ise anne ve çocuğun kooperasyonunun düşebileceği düşünülerek değerlendirmeden çıkarılmış ve aradaki 10 dakika değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirme 5. dakikada başlanmış ve her 1 dakikanın sonunda durdurularak dil stratejisi, annenin etkileşimsel davranışı ve çocuğun etkileşimdeki davranışının değerlendirme maddeleri puanlanarak gerçekleştirilmiştir. Puanlama, gözlemlenen bir dakikalık sürede değerlendirme maddelerine yönelik bir uygulama varsa

“1”, yoksa “0” verilerek gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeye 15. Dakikada son verilmiştir. Değerlendirme tamamlandığında her madde için 10 dakikada alınan toplam puan hesaplanmıştır.

3.5. Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik

3.5.1. Çeviriyazıların kodlayıcılar arası güvenilirliği

Ana kodlayıcı tarafından sözcelerine ve biçimbirimlerine ayrılan anneler ve çocuklara ait çeviriyazılar, bu konuda tecrübeli olan ikinci bir kodlayıcı tarafından incelenmiş ve farklılıklara dair bildirim sonucunda güvenilirlik belirlenmiştir. İkinci kodlayıcı çocuklara ve annelere ait çeviriyazıların %25’ini incelemiştir. Ardından $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır.

Çocuklara ait çeviriyazıların kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması sonucunda elde edilene verilere göre, biçimbirimlere ayırma için güvenilirlik ortalaması %98, sözcelere ayırma güvenilirlik ortalaması ise %99 olarak bulunmuştur.

Annelere ait çeviriyazıların kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması sonucunda elde edilene verilere göre, biçimbirimlere ayırma için güvenilirlik ortalaması %97, sözcelere ayırma güvenilirlik ortalaması ise %98 olarak bulunmuştur.

3.5.2. Video kayıtlarının kodlayıcılar arası güvenilirliği

Kodlayıcılar arası güvenilirlik, ana kodlayıcı ve 2 farklı gözlemcinin karşılaştırılması ile yapılmıştır. 2. gözlemci olarak odyoloji ve konuşma bozuklukları bölümünde yüksek lisans yapan bir öğrenci ve 3. gözlemci olarak anne-çocuk etkileşimi üzerine çalışmalar yapan doktor dil konuşma terapisti katılmıştır. Ana kodlayıcı videoların tamamını izleyip kodlama yapmıştır. İkinci gözlemci, ana kodlayıcıdan bağımsız olarak tüm videoları izleyerek kodlama yapmıştır. Üçüncü gözlemci ise videoların %25’ini rastgele seçerek kodlama yapmıştır.

Ana kodlayıcı ile 2. Gözlemci arasındaki güvenilirlik sonuçları

Anne etkileşimsel davranışları maddelerinin intraclass korelasyon güvenilirlik katsayıları şu şekilde bulunmuştur: kabullenme 0,97, hız 0,93, oyun genişletme 0,94, yaratıcılık 0,86, yanıtlayıcı olma 0,97, keyif alma 0,98.

Dil stratejisi maddelerinin intraclass korelasyon katsayıları şu şekilde bulunmuştur: taklit etme 0,99, paralel konuşma 0,97, yorumlama 0,86, liderliğini izleme 0,98, oyun arkadaşı 0,96, kendi kendine konuşma 0,97, genişletme 0,97, yorum yapma 0,98.

Çocuk davranışları maddelerinin intraclass korelasyon güvenilirlik katsayıları şu şekilde bulunmuştur: devamlılık 0,98, etkileşim başlatma 0,92, iş birliği 0,93, etkileşim sürdürme 0,89, regülasyon 0,98, ortak dikkat 0,96.

Ana kodlayıcı ile 3. Gözlemci arasındaki güvenilirlik sonuçları

Dil stratejisi maddelerinin intraclass korelasyon katsayıları şu şekilde bulunmuştur: taklit etme 0,99, paralel konuşma 0,99, yorumlama 0,99, liderliğini izleme 0,91, oyun arkadaşı 0,94, kendi kendine konuşma 0,85, genişletme 0,98, yorum yapma 0,99.

Anne etkileşimsel davranışları maddelerinin intraclass korelasyon güvenilirlik katsayıları şu şekilde bulunmuştur: kabullenme 0,97, hız 0,92, oyun genişletme 0,81, yaratıcılık 0,82, yanıtlayıcı olma 0,92, keyif alma 0,99.

Çocuk davranışları maddelerinin intraclass korelasyon güvenilirlik katsayıları şu şekilde bulunmuştur: devamlılık 0,99, etkileşim başlatma 0,99, iş birliği 0,92, etkileşim sürdürme 0,95, regülasyon 0,98, ortak dikkat 0,86.

3.6. Veri Analizi ve İstatistiksel Yöntem

Bu çalışmanın istatistiksel analizi, IBM SPSS 26 yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Kategorik değişkenler için sayı ve yüzde değerleri kullanılmış ve bu verilerin istatistiki değerlendirmesi Chi-Square (KS^2) testi ile yapılmıştır. Sayısal değişkenler, ortalama, standart sapma,

medyan, 1. çeyreklik, 3. çeyreklik, maksimum ve minimum değerleri ile sunulmuştur. Verilerin normallik dağılımı Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Normal dağılan veriler için t testi, normal dağılmayan veriler için ise *Mann-Whitney U* testi kullanılmıştır. Sayısal değişkenler arasında ilişkinin incelenmesi, normal dağılım gösteren veriler için Pearson Korelasyon testi, normal dağılmayan veriler için ise Spearman Korelasyon Katsayısı ile yapılmıştır. Bu çalışmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

3.7. Çalışmanın Hipotezleri

1) H1: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların ortalama sözcük uzunluğu (OSU) ve farklı sözcük sayıları (FSÖZS) ile tipik dil gelişimi olan akranlarının ortalama sözcük uzunluğu ve farklı sözcük sayıları arasında fark vardır.

H0: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların ortalama sözcük uzunluğu (OSU) ve farklı sözcük sayıları (FSÖZS) ile tipik dil gelişimi olan akranlarının ortalama sözcük uzunluğu ve farklı sözcük sayıları arasında fark yoktur.

2) H1: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların annelerinin dil girdileri ile tipik dil gelişimi olan akranlarının annelerinin dil girdileri arasında fark vardır.

H0: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların annelerinin dil girdileri ile tipik dil gelişimi olan akranlarının annelerinin dil girdileri arasında fark yoktur.

3) H1: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların annelerinin etkileşimsel davranışları ve uyguladığı dil stratejileri ile tipik dil gelişimi olan akranlarının annelerinin etkileşimsel davranışları ve kullandığı dil stratejileri arasında fark vardır.

H0: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların annelerinin etkileşimsel davranışları ve kullandığı dil stratejileri ile tipik dil gelişimi olan akranlarının annelerinin etkileşimsel davranışları ve uyguladığı dil stratejileri arasında fark yoktur.

4) H1: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların etkileşimdeki davranışları ile tipik dil gelişimi olan akranlarının etkileşimdeki davranışları arasında fark vardır.

H0: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların etkileşimdeki davranışları ile tipik dil gelişimi olan akranlarının etkileşimdeki davranışları arasında fark yoktur.

5) H1: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların annelerinin dil girdileri, kullandığı dil stratejileri ve etkileşimdeki davranışları ile gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların dil becerileri ve etkileşimdeki davranışları arasında ilişki vardır.

H0: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların annelerinin dil girdileri, kullandığı dil stratejileri ve etkileşimdeki davranışları ile gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların dil becerileri ve etkileşimdeki davranışları arasında ilişki yoktur.





4.BULGULAR

4.1. Demografik Bilgiler

Çalışmaya katılan 3-6 yaş aralığında 40 çocuğun yaş ve cinsiyet dağılımları Çizelge 4.1’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.1. Çocukların Yaş ve Cinsiyet Dağılımları

	Cinsiyet		Yaş (ay)			
	Kız	Erkek	Ort.	SS	Maks.	Min.
Çalışma	4	16	54	8	67	36
Kontrol	4	16	54	8	65	38

Çocukların kreşe gitme durumlarına ait tanımlayıcı istatistiki bilgiler Çizelge 4.2’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.2. Çocukların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

		Giden	Gitmeyen	Toplam
		n	%	
Çalışma	n	14	6	20
	%	70	30	100
Kontrol	n	13	7	20
	%	65	35	100

Çalışmaya katılan tüm çocukların annelerinin yaş dağılımlarına dair tanımlayıcı istatistiki bilgiler Çizelge 4.3’te gösterilmektedir.

Çizelge 4.3. Annelerin Yaş Dağılımları

	Ort.	SS	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min.	Maks.
Çalışma	34,88	4,81	35,50	32,31	37,44	29	43
Kontrol	33,85	3,66	33	32,14	35,56	25	41

Çalışma grubundaki annelerin yaş ortalamasının $34,88 \pm 4,81$ ve kontrol grubundaki annelerin yaş ortalamasının $33,85 \pm 3,66$ olduğu görülmektedir.

Çalışmamıza çeşitli eğitim durumlarına sahip anneler katılım göstermiştir. Veriler analiz edilirken (ilkokul ve ortaokul) lise öncesi (1), lise (2), (ön lisans, lisans ve lisans üstü) ve üniversite olarak gruplandırılmıştır. Çalışmaya katılan annelerin eğitim durumlarına ait bilgiler Çizelge 4.4'te verilmiştir.

Çizelge 4.4. Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

		Lise öncesi	Lise	Üniversite	Toplam
Çalışma	n	3	5	12	20
	%	15	25	60	100
Kontrol	n	2	5	13	20
	%	10	25	65	100

İki grubun anneleri arasında eğitim durumları arasındaki fark 2 x 3 ki kare testi ile incelenmiş olup anlamlı fark bulunmamıştır ($p = ,887$).

4.2. Çocukların Dil Değerlendirme Sonuçları

Çalışmada yer alan çocukların formal dil değerlendirmelerinden aldığı puanlara dair tanımlayıcı istatistiki bilgiler Çizelge 4.5 ve Çizelge 4.6'da verilmektedir.

Çizelge 4.5. Çocukların TEDİL İfade Edici Dil ve TİGE Değerlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Mann Whitney U Sonuçları

		Ort.	SS	Medyan	1. Çeyrek	3. Çeyrek	Min.	Maks.	Sıra Ort.
Çalışma	İfade Edici Dil- TEDİL	72,5	7,23	75,5	68,65	76,35	62	82	9
	TİGE	519,75	210,55	616	407,55	631,95	18	688	9,50
Kontrol	İfade Edici Dil- TEDİL	105,85	13,46	101,5	99,55	112,15	90	132	27,50
	TİGE	702,45	6,42	702,5	699,45	705,45	691	711	28,50

Çizelge 4.6. Çocukların TEDİL Alıcı Dil, Sözlü Dil Bileşik Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve *t-test* Sonuçları

		Ort.	SS	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min.	Maks.
Çalışma	Alıcı Dil- TEDİL	83,06	7,72	84	78,95	87,18	68	93
	Sözlü Dil Bileşik Puanı- TEDİL	72,81	6,04	73,5	69,6	76,03	62	81
Kontrol	Alıcı Dil- TEDİL	111,3	16,03	110	103,8	118,80	89	143
	Sözlü Dil Bileşik Puanı- TEDİL	110,25	15,02	106	103,22	117,28	90	141

İki grubun formal dil değerlendirmeleri karşılaştırıldığında alıcı dil standart puanı ve sözlü dil bileşik puanı verileri normal dağılım gösterdiği için *t-test* yöntemi, ifade edici dil standart puanı ve TİGE verileri normal dağılım göstermediği için *Mann-Whitney U test yöntemi ile analiz edilmiştir. İki grup arasındaki analizde, alıcı dil standart puanı* ($p = ,011$), ifade edici dil standart puanı ($p < ,001$), sözlü dil bileşik puanı ($p = ,001$) ve TİGE ($p < ,001$) sonuçlarında beklenildiği üzere anlamlı fark elde edilmiştir.

Çocukların informal dil değerlendirmelerinden aldığı puanlara dair tanımlayıcı istatistiki bilgiler Çizelge 4.7’de verilmektedir.

Çizelge 4.7. Çocukların İnfomal Dil Değerlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve *t-test* Sonuçları

		Ort.	SS	Medyan	1. Çeyrek.	3. Çeyrek.	Min.	Maks.	<i>p</i>
mOSU	Çalışma	25,905	,94	2,65	2,15	3,03	1	4,18	<,001
	Kontrol	4,62	,43	4,61	4,41	4,82	3,95	5,52	
FSÖZS	Çalışma	36,25	17,87	36	2,8	44,62	4	62	<,001
	Kontrol	69,10	11,88	69,50	63,54	74,66	47	90	

İki grubun informal dil değerlendirmeleri karşılaştırıldığında veriler normal dağılım gösterdiği için *t-test yöntemi ile analiz edilmiştir. İki grup arasındaki analizde mOSU ($p < ,001$) ve FSÖZS ($p < ,001$) bulgularında beklenildiği üzere anlamlı fark elde edilmiştir.*

4.3. Annelerin Dil Girdilerinin Informal Değerlendirmeleri

Annelerin çocuklarıyla etkileşimlerindeki dilin informal değerlendirmeleri aşağıda gösterilmektedir. mOSU, FSÖZS verileri Çizelge 4.8’de verilmektedir.

Çizelge 4.8. Annelerin mOSU, FSÖZS Değerlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve *t-test* Sonuçları

		Ort.	SS	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min.	Maks.	<i>p</i>
mOSU	Çalışma	4,276	,499	42,850	40,417	45,093	3,31	5,52	,023
	Kontrol	4,616	,435	4,62	4,42	4,84	3,77	5,26	
FSÖZS	Çalışma	126,45	33,406	122	110,82	142,08	68	184	,209
	Kontrol	138,30	24,568	140	126,80	149,80	99	181	

Annelerin açıklama cümlesi kullanımı [AC] ve anlatı cümlesi kullanımı [ANC] verileri Çizelge 4.9’da verilmektedir.

Çizelge 4.9. Annelerin [AC] ve [ANC] Değerlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		Ort.	SS	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min.	Maks.	Sıra Ort.	<i>Z</i>	<i>p</i>
[AC]	Çalışma	0,30	,979	,00	-,16	,76	0	4	14,43	-3,671	,001
	Kontrol	1,40	1,142	1	,87	1,93	0	4	26,58		
[ANC]	Çalışma	,50	,761	,00	,14	,86	0	2	18,83	-1,028	,369
	Kontrol	1,20	1,795	,00	,36	2,04	0	6	22,18		

İki grubun annelerinin informal dil değerlendirmeleri karşılaştırıldığında mOSU ve FSÖZS verileri normal dağılım gösterdiği için *t-test* yöntemi; [AC] ve [ANC] verileri normal dağılım göstermediği için *Mann-Whitney U test yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz verileri, mOSU* ($p = ,023$), *açıklama cümlesi kullanımı* ($p = ,001$) *açısından iki grup arasında fark olduğunu göstermektedir. FSÖZS* ($p = ,209$) *ve anlatı cümlesi kullanımı* ($p = ,369$) *verilerine göre iki grup arasında fark yoktur.*

4.4. Anne-Çocuk Etkileşimine İlişkin Değerlendirmeler

4.4.1. Annelerin kullandığı dil stratejilerinin sonuçları

Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların anneleri ve normal dil gelişimine sahip çocukların annelerinin kullandığı dil stratejilerinin istatistik verileri Çizelge 4.10'da verilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için *Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.*

Çizelge 4.10. Dil Stratejilerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	rGDB								Kontrol								Z	p
	Ort.	SS	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min.	Maks.	Sıra Ort.	Ort.	SS	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min.	Maks.	Sıra Ort.		
Liderliğini İzleme	8,35	2,412	9	7,22	9,48	1	10	17,08	9,40	1,635	10	8,63	10,17	3	10	23,93	-2,136	,063
Oyun Arkadaşı Olma	5,50	3,649	6	3,79	7,21	0	10	18,45	6,60	3,619	7,50	4,91	8,29	0	10	22,55	-1,127	,277
Yorum Yapma	9,90	,308	10	9,76	10,04	9	10	20	9,95	,224	10	9,85	10,05	9	10	21	-,593	,799
Taklit Etme	4,65	2,455	5	3,50	5,80	0	9	16,70	6,55	2,438	6	5,41	7,69	2	10	24,30	-2,091	,040
Genişletme	1,55	1,432	1	,88	2,22	0	5	16,75	3,20	2,546	3	2,01	4,39	0	9	24,25	-2,070	,043
Yorumlama	,15	,489	0	-,08	,38	0	2	20,98	,10	,447	0	-,11	,31	0	2	20,03	,563	,799
Paralel Konuşma	1,25	1,410	1	,59	1,91	0	5	17,15	2,55	2,282	2	1,48	3,62	0	7	23,85	-1,857	0,072
Kendi Kendine Konuşma	2,35	1,872	2	1,47	3,23	0	7	21,08	2,05	1,538	2,50	1,33	2,77	0	4	19,93	-,317	,758

Mann-Whitney U testinden elde edilen verilere göre taklit etme stratejisinin kullanımı açısından gruplar arasındaki fark anlamlı olarak bulunmuştur ($p = ,040$). Bu durum, rGDB’li çocukların annelerinin, taklit etme stratejisini, akranlarının annelerine göre daha az kullandıklarını göstermektedir. Genişletme stratejisinin kullanımı açısından gruplar karşılaştırıldığında, iki grup arasındaki fark anlamlı olarak bulunmuştur ($p = ,043$). Bu durum, rGDB’li çocukların annelerinin, genişletme stratejisini, akranlarının annelerine göre daha az kullandıklarını göstermektedir.

Liderliğini izleme stratejisinin verileri incelendiğinde rGDB’li annelerin bu stratejinin kullanımında kontrol grubundaki annelere göre daha düşük skorlara sahip olduğu görülmektedir. Ancak iki grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır. ($p = ,063$). Paralel konuşma stratejisinin verileri incelendiğinde de rGDB olan çocukların anneleri daha düşük olsa da iki grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p = ,072$).

rGDB’li grubun anneleri oyun arkadaşı olma stratejisinin kullanımında kontrol annelerine göre daha düşük skorlara sahip olmalarına rağmen iki grup arasındaki fark anlamlı değildir ($p = ,277$). Yorum yapma stratejisinin kullanımı açısından da rGDB’li grubun anneleri kontrol grubundaki annelere göre daha düşük skorlara sahip olsa da fark anlamlı bulunmamıştır ($p = ,799$).

Yorumlama stratejisinin kullanımı açısından iki grup arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p = ,799$). Bunun yanı sıra beklenenin dışında rGDB olan çocukların anneleri daha yüksek skorlar elde etmişlerdir. Kendi kendine konuşma stratejisinin kullanımında ise iki grup arasındaki fark anlamlı fark elde edilmemekle birlikte yine beklenenin dışında rGDB olan çocukların anneleri daha iyi skorlara sahip olduğu görülmektedir ($p = ,758$).

4.4.2. Annelerin etkileşimsel davranışları

Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların anneleri ve normal dil gelişimine sahip çocukların annelerinin etkileşimsel davranışlarının istatistik verileri Çizelge 4.11’de verilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için *Mann-Whitney U* testi ile analiz edilmiştir.

Çizelge 4.11. Annelerin Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	rGDB								Kontrol								Z	p
	Ort.	SS	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min.	Maks.	Sıra Ort.	Ort.	SS	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min.	Maks.	Sıra Ort.		
Yanıtlayıcı Olma	8,75	2,403	10	7,63	9,87	1	10	18	9,65	,933	10	9,21	10,09	7	10	23	-1,722	,183
Kabullenme	7,85	2,7	9	6,59	9,11	2	10	17,23	8,90	2,532	10	7,72	10,08	0	10	23,78	-1,971	,076
Oyun Genişletme	1,55	1,791	1	,71	2,39	0	5	20,30	1,80	2,397	1	,68	2,92	0	8	20,70	-,113	,925
Yaratıcılık	,30	1,129	0	-,23	,83	0	5	20,50	,25	,786	0	-,12	,62	0	3	20,50	,000	1
Keyif Alma	7,90	2,864	9,50	6,56	9,24	2	10	20,65	7,45	3,692	10	5,72	9,18	0	10	20,35	,088	,947
Hız	8,15	2,183	9	7,13	9,17	2	10	16,23	9,55	1,099	10	9,04	10,06	6	10	24,78	-2,617	,020

Bulgular, rGDB’li çocukların annelerinin, annenin çocukla etkileşimindeki davranışlarından biri olan hızda daha düşük sıra ortalamaları elde ettiğini göstermektedir. İki grup arasındaki fark anlamlı olarak bulunmuştur ($p = ,002$). Kabullenme davranışının verileri incelendiğinde ise rGDB’li çocukların annelerinin daha düşük skorlara sahip olduğu görülmektedir. Ancak iki grup arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p = ,076$).

Yanıtlayıcı olma verileri iki grup arasında anlamlı fark bulunmadığını göstermektedir.

Oyun genişletme açısından sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Yaratıcılık açısından sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Keyif alma açısından sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

4.4.3. Çocukların etkileşimdeki davranışları

Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal gelişim gösteren çocukların anneleri ile etkileşim sırasında göstermiş olduğu davranışların istatistiki verileri Çizelge 4.12’de gösterilmektedir. Veriler normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Çizelge 4.12. Çocukların Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

rGDB									Kontrol									
	Ort.	SS	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min.	Maks.	Sıra Ort.	Ort.	SS	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min.	Maks.	Sıra Ort.	Z	p
Ortak Dikkat	9,05	1,932	10	8,15	9,95	2	10	17	10	,00	10	10	10	10	10	24	-2,860	,060
İşbirliği	8,55	2,350	10	7,45	9,65	2	10	17,30	9,80	,410	10	9,61	9,99	9	10	23,70	-2,086	,086
Devamlılık	8,90	1,944	10	7,99	9,81	2	10	16,93	9,85	,489	10	9,62	10,08	8	10	24,08	-2,464	,052
Etkileşim Başlatma	9,45	1,468	10	8,76	10,14	4	10	18,50	10	,00	10	10	10	10	10	22,50	-2,078	,289
Etkileşim Sürdürme	10	,00	10	10	10	10	10	20,50	10	,00	10	10	10	10	10	20,50	,00	1
Regülasyon	9,35	1,814	10	8,50	10.2	2	10	18,45	9,95	,224	10	9,85	10,05	9	10	22,55	-1,787	,277

Bulgular incelendiğinde, ortak dikkat, iş birliği ve devamlılık davranışlarında rGDB olan çocuklar, kontrol grubuna göre daha düşük skorlar elde etmiştir. Ancak iki grubun sıra ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

Etkileşim başlatma davranışı açısından gruplar karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı fark yoktur.

Etkileşim sürdürme davranışlarındaki skorlar her iki grupta da eşittir. Sonuç olarak, gruplar arasında anlamlı fark yoktur.

Çocukların etkileşim sırasındaki regülasyonlarına yönelik veriler incelendiğinde rGDB olan çocukların regülasyonu daha düşük olduğu görülse de gruplar arasındaki fark anlamlı değildir.

4.5. Anne-Çocuk Etkileşimine Yönelik Korelasyon Verileri

4.5.1. Annenin dil girdisi ve çocuğun dil becerileri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Çalışma grubundaki anneler ve çocukların dile ait değişkenleri Çizelge 4.13 ve 4.14'te verilmektedir. Anne mOSU, çocuk mOSU ve Çocuk FSÖZS verileri normal dağılım gösterdiği için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. TİGE verileri normal dağılım göstermediği için Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Çizelge 4.13. Annelerin mOSU değerleri ve rGDB olan çocukların mOSU ve FSÖZS değerleri arasındaki ilişkinin Pearson Korelasyon Katsayısı ile gösterimi

Pearson Korelasyon Katsayısı	Çocuk mOSU		Çocuk FSÖZS	
	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	Anne mOSU	,013	,547	,019

Çizelge 4.14. Annelerin mOSU değerleri ve rGDB çocukların TİGE değerler arasındaki ilişkinin Spearman Korelasyon Katsayısı ile gösterimi

Spearman Korelasyon Katsayısı	TİGE	
	<i>p</i>	<i>r</i>
	Anne mOSU	,008

Çizelge 4.13'te verildiği üzere çalışma grubundaki annelerin mOSU değerleri ile çocukların mOSU ve FSÖZS değerleri arasında pozitif ve anlamlı orta düzeyde korelasyon bulunmuştur. Ayrıca Çizelge 4.14'te görüldüğü üzere çocukların TİGE değerleri ile de annelerin mOSU değerleri arasında pozitif ve anlamlı orta düzeyde korelasyon bulunmuştur. Sadece anlamlı çıkan verilere yer verilmiştir.

4.5.2. Annelerin kullandığı dil stratejileri ve çocukların etkileşimdeki davranışları ile dil becerileri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Çalışma grubundaki annelerin kullandığı dil stratejileri ve çocukların etkileşimdeki davranışları ve çocukların dil becerileri arasındaki ilişki Çizelge 4.15'te verilmektedir. Veriler normal dağılım göstermediği için Spearman Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Çizelge 4.15. Çalışma grubu annelerinin kullandığı dil stratejileri ve çocukların etkileşimdeki davranışı ile dil becerileri arasındaki ilişkinin Spearman Korelasyon Katsayısı ile gösterimi

	Çocuk Davranışı										Dil	
	Ortak Dikkat		İş birliği		Devamlılık		Regülasyon		Etkileşim Başlatma		Sözel Dil Performansı	
	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r
Dil Stratejisi												
Liderliğini izleme	,008	,574	,004	,614	,006	,595	-	-	-	-	-	-
Taklit Etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,014	,541
Paralel Konuşma	,002	,638	,009	,566	,004	,613	,035	,473	-	-	-	-
Kendi Kendine Konuşma	-	-	-	-	-	-	-	-	,044	,454	-	-
Anne Et. Dav.												
Kabullenici Olma	,011	,555	,027	,494	,025	,500	-	-	-	-	-	-
Hız	,006	,594	,001	,673	,003	,628	,028	,491	-	-	-	-

Çizelge 4.15'te dil stratejileri ve annelerin etkileşimsel davranışları ile çocukların etkileşimdeki davranışları ve dil değerlendirmeleri ile anlamlı ilişkisi bulunan veriler gösterilmektedir. Çalışma grubundaki annelerin dil stratejisinin alt maddelerinden olan liderliğini izleme ile çocukların ortak dikkat, iş birliği ve devamlılık değerleri arasında pozitif ve anlamlı orta düzeyde korelasyon bulunmuştur. Paralel konuşma stratejisi ise çocuk davranışlarından ortak dikkat, iş birliği, devamlılık ve regülasyon değerleri ile pozitif ve anlamlı orta düzeyde korelasyon göstermektedir. Bir diğer dil stratejisi olan kendi kendine konuşma, regülasyon ile pozitif ve anlamlı orta düzeyde korelasyon göstermektedir. Taklit etme stratejisi ise çocuk davranışları ile anlamlı bir korelasyon göstermedi ancak sözel dil performansı ile pozitif ve anlamlı orta düzeyde korelasyon gösterdi. Annelerin etkileşimsel davranışları ile çocuk davranışları arasındaki korelasyon incelendiğinde sadece kabullenici olma ve hız maddelerinde anlamlılık görülmüştür. Kabullenici olma ve ortak dikkat, iş birliği, devamlılık ile; hız ve ortak dikkat, iş birliği, devamlılık, regülasyon ile pozitif ve anlamlı orta düzeyde korelasyon göstermiştir.

Kontrol grubundaki annelerin kullandığı dil stratejileri ve çocukların etkileşimdeki davranışlarına yönelik Spearman korelasyon katsayıları Çizelge 4.16’da verilmektedir.

Çizelge 4.16. Kontrol grubu annelerinin kullandığı dil stratejileri ve çocukların etkileşimdeki davranışı arasındaki ilişkinin Spearman Korelasyon Katsayısı ile gösterimi

	Çocuk Davranışı					
	İş birliği		Devamlılık		Regülasyon	
	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Dil Stratejisi						
Liderliğini İzleme	,001	,683	<,001	,720	,014	,541
Taklit Etme	-	-	,026	,497	-	-
Paralel Konuşma	-	-	,037	,470	-	-
Kendi Kendine Konuşma	-	-	,049	,445	-	-
Anne Et. Dav.						
Kabullenici Olma	,005	,598	,001	,681	,026	,497
Hız	-	-	-	-	,031	,484

Çizelge 4.16’da dil stratejileri ve annelerin etkileşimsel davranışları ile çocukların davranışı ile anlamlı ilişkisi bulunan veriler gösterilmektedir. Dil stratejilerinden liderliğini izleme ile iş birliği ve regülasyon arasında pozitif ve anlamlı orta düzeyde; devamlılık ile pozitif ve anlamlı yüksek düzeyde korelasyon bulunmuştur. Taklit etme, paralel konuşma ve kendi kendine konuşma stratejileri devamlılık ile pozitif ve anlamlı orta düzeyde korelasyon göstermektedir. Annelerin etkileşimsel davranışlarından olan kabullenici olma ise iş birliği, devamlılık ve regülasyon arasında pozitif ve anlamlı orta düzeyde korelasyon görülmüştür. Hız ise sadece regülasyon ile pozitif ve anlamlı orta düzeyde korelasyon göstermiştir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve tipik gelişim gösteren çocukların anneleri ile olan etkileşimlerinin, dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, annelerin etkileşimsel davranışlarının, etkileşimde kullandıkları dil girdisinin nicelik ve niteliğinin, dil stratejileri kullanımlarının çocukların dil becerileri ve etkileşimdeki davranışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bunun yanı sıra gelişimsel dil bozukluğunun çevresel etkisini incelemek üzere rGDB olan çocukların anneleri ve tipik gelişim gösteren çocukların anneleri etkileşimdeki davranışları, kullandıkları dil stratejileri ve dil girdileri yönünden karşılaştırılmıştır.

Araştırmamız kapsamında çocukların informal ve formal dil değerlendirmeleri yapılmıştır. Formal dil becerilerinin incelenmesi Türkçe Erken Dil Gelişim Testi – TEDİL (Test of Early Language Development-Third Edition - TELD-3) ve Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri - TİGE (MacArthur Communicative Development Inventory Short Form) ile gerçekleştirilmiştir. İki grup arasında karşılaştırma yapıldığında beklendiği üzere tipik gelişim gösteren çocuklar, TEDİL'in tüm alt testlerinde ve TİGE'de, rGDB olan çocuklara göre daha yüksek skorlar elde etmiştir.

İnformal dil değerlendirmeleri ise çocukların ortalama sözce uzunluğu (OSU), farklı sözce sayısı (FSÖZS) değişkenleri açısından transkript edilerek incelenmiştir. İki grup arasındaki OSU ve FSÖZS değerlerinin karşılaştırmaları incelendiğinde, literatüre uygun olarak, tipik gelişim gösteren çocuklar, rGDB olan çocuklara göre daha uzun ortalama sözce uzunluğu ve daha fazla farklı sözcük sayısı sonuçları elde etmişlerdir. Bir başka deyişle, rGDB olan çocuklar, tipik gelişim gösteren çocuklara göre sentaktik ve morfo-sentaktik açıdan daha basit ifadelerle ve daha dar sözcük dağarcığı kullanarak iletişim kurmaktadır (8, 64, 147-150).

Annelerin etkileşimde kullandıkları dil girdisinin niteliği çocukların dil gelişimlerini etkilemektedir. Araştırmamızda annelerin kullandığı dil girdi niteliğini OSU, FSÖZS, açıklama cümlesi kullanımı ve anlatı cümle kullanımı gibi değişkenler transkript edilerek incelenmiştir. İki grubun anneleri karşılaştırıldığında, tipik gelişim gösteren çocukların

annelerinin OSU değerlerinin, rGDB olan çocukların annelerine göre daha uzun olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuç üzerine literatür incelendiğinde, çalışmaların, tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin rGDB olan çocukların annelerine göre daha uzun OSU değerleri elde ettiği bulgusunu desteklediği görülmektedir. Van Balkom ve arkadaşları (151), gelişimsel dil gecikmesi olan ve tipik gelişim gösteren çocukları bakımverenleriyle 9 seanstan oluşan bir araştırmaya dahil etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, gelişimsel dil gecikmesi olan çocukların bakımverenlerinin OSU değerlerinin tipik gelişim gösteren çocukların bakımverenlerine göre önemli ölçüde daha kısa olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılara göre, gelişimsel dil gecikmesi olan çocukların sınırlı dil becerileri, bakımvereniyle daha çok sözel olmayan etkileşim araçlarına güvenmelerine sebep olmakta ve bu durum da bakımverenlerin etkileşimde daha az karmaşık dil kullanmaları ile sonuçlanmaktadır. Paul ve Elwood (152) ise annelerin dil girdilerini geniş bir perspektifte değerlendirerek çocukların dil becerileri üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmalarında, konuşma gecikmesi olan çocukların annelerinin, kontrol grubundaki annelere göre daha kısa OSU değerlerine sahip olduklarını raporlamışlardır. Aynı zamanda, Paul ve Elwood, çalışmalarında, konuşma gecikmesi olan çocuklar ve annelerinin OSU değerleri arasındaki farkın, kontrol grubundaki çocuklar ve annelerine göre daha büyük olduğunu gözlemlemiş ve annelerin, konuşmalarını çocuklarının dil seviyelerine uyumlamalarının, çocukların ifade edici dil becerilerinin gelişiminde yardımcı olabileceğini ifade etmişlerdir. Çalışmamızın korelasyon verileri incelendiğinde, rGDB olan çocukların annelerinin OSU değerleri ile çocukların OSU, FSÖZS ve TİGE sonuçları arasında pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde, araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmalar görmek mümkündür. Stich ve arkadaşları (153), okul öncesi (46-60 ay) dil bozukluğu olan çocuklar ve anneleriyle, annenin dil girdisi ve etkileşim stillerinin (yanıtlayıcı ya da yönlendirici davranış) çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisini gözlemlemek üzere bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, annelerin OSU değerleri ve çocukların ifade edici dil becerileri arasında anlamlı ve pozitif korelasyon olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada annelerin etkileşimdeki davranışları da puanlanmış ve duyarlı-yanıtlayıcı davranışları yüksek olan annelerin aynı zamanda daha uzun OSU değerlerine sahip olduğu saptanmıştır. Çocukların ifade edici dil üzerindeki ana etkenin belirlenmesi amacıyla regresyon analizi yapılmış ve analiz sonucunda çocukların ifade edici dilini etkileyen tek etkenin annelerin OSU değerleri olduğu bulunmuştur. Girolametto ve arkadaşları (154) ise

ifade edici sözcük dağarcığında gecikme olan 25-35 aylık çocuklar ve annelerinden oluşan bir grupla yaptıkları çalışmada, annelerin OSU değerleri ile çocukların sözcük dağarcığı arasında anlamlı bir korelasyon tespit edememişlerdir.

Çalışmamızda annelerin bağlam dışı dil girdileri (decontextualized language input), kullandıkları açıklama cümleleri (AC) ve anlatı cümleleri (ANC) kodlanarak değerlendirilmiştir. Her iki gruptaki annelerin verileri karşılaştırıldığında, anlatı cümlesi açısından, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilememekle birlikte, açıklama cümlesi açısından incelendiğinde, kontrol grubundaki annelerin, rGDB olan çocukların annelerine göre açıklama cümlelerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Hilvert ve arkadaşları (155) tarafından, 22 mozaik tip down sendromlu çocuk, 22 tipik gelişim gösteren çocuk ve annelerinin dahil edilmesiyle gerçekleştirilen çalışmada, annelerin etkileşimde kullandıkları dil girdilerinin bağlamsal ve bağlam dışı özellikleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, down sendromlu çocukların annelerinin, tipik gelişim gösteren çocukların annelerine göre açıklama ve anlatı cümlelerini istatistiksel olarak anlamlı daha az kullandığını göstermektedir. Ek olarak, çalışmanın korelasyon bulguları, annelerin anlatı ve açıklama cümleleri kullanımı ile down sendromlu çocukların OSU değerleri, alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında korelasyon göstermezken, tipik gelişimi olan çocukların OSU değerleri, alıcı ve ifade edici değerleri ile pozitif korelasyon olduğunu göstermektedir. Rowe'un tipik gelişim gösteren çocuklarla yaptığı longitudinal çalışmanın bulguları ise, daha fazla anlatı ve açıklama cümlesi kullanan annelerin çocuklarının, daha az kullanılanlara göre 1 yıl sonraki dil değerlendirmelerinde daha iyi dil sonuçları elde ettiğini göstermektedir (156).

Annelerin etkileşimde kullandıkları dil stratejilerinin iki grup arasındaki karşılaştırma verileri, kontrol grubundaki annelerin, rGDB olan çocukların annelerine göre taklit etme ve genişletme stratejilerini etkileşim esnasında daha çok kullandığını göstermektedir. Literatür verileri incelendiğinde, Nelson ve arkadaşlarının (157) yaptığı çalışmanın bulguları, özgül dil bozukluğu olan çocukların annelerinin, tipik gelişimi olan çocukların annelerine göre çocuklarını daha az taklit ettiklerini göstermektedir. Paul ve Elwood (152), 20-34 aylık konuşma gecikmesi olan ve tipik gelişim gösteren çocukların anneleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, her iki grup arasında tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin, genişletme

stratejisini konuşma gecikmesi olan çocukların annelerine göre daha çok kullandığını tespit etmiştir. Ancak çalışmada, taklit etme stratejisi açısından 2 grup arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Vigil ve arkadaşları da (143) ebeveynlerin dil girdilerini incelediği çalışmalarında konuşma gecikmesi olan çocuklar ve kontrol grubu ebeveynleri arasında genişletme stratejisinin kullanımı açısından fark bulurken taklit etme stratejisi kullanımına yönelik fark bulunmadığını bildirmiştir. Bulgularımız arasındaki bu farklılığın, çalışma örneklemelerinin farklı yaş aralığından oluşmasının neden olduğunu düşünmekteyiz. Çalışmamızın genişletme ve taklit etme stratejilerine yönelik korelasyon verileri incelendiğinde, annelerin taklit etme stratejisini kullanımı ile çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin birleşik puanını ifade eden sözlü dil performansı arasında pozitif korelasyon olduğu görülmekte ancak genişletme stratejisi ile ilgi bir korelasyon bulgusuna rastlanmamaktadır. Literatür verileri incelendiğinde araştırma bulgularımızın bir kısmının desteklendiğini görmekteyiz. Levickis ve arkadaşları (144), annelerin etkileşimdeki davranışlarının çocuğun gelecekteki alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, farklı sosyoekonomik duruma sahip anne ve 24 aylık konuşma gecikmesi olan çocuğundan oluşan bir grupla gerçekleştirdikleri çalışmada, annelerin genişletme stratejisini kullanımının, çocukların 24-36 ay arasındaki dil gelişimlerinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmada taklit etme stratejisi de değerlendirilmiş ve bulgular, genişletme kadar güçlü olmamakla birlikte taklit etme stratejisinin kullanımının da 24-36 ay arasındaki dil gelişimini destekleyici etkileri olduğunu göstermiştir. Girolametto ve arkadaşları da (21) konuşma gecikmesi olan çocukların annelerinin taklit etme ve genişletme stratejilerini kullanmalarının, çocukların dil gelişimini desteklediğini bildirmektedir. Conway ve arkadaşları (158) ise rGDB olan 197 çocuk ve anneleri yaptıkları boylamsal çalışmalarında, çocuklar 24, 36 ve 48 aylıkken anne-çocuk etkileşimlerini incelemiştir. Çalışma bulgularına göre genişletme stratejisinin kullanımı, annelerin müdahaleci davranışlarının olumsuz etkilerini azalttığını, özellikle bu etkinin daha düşük dil becerileri olan çocuklarda daha büyük olduğunu bildirmişlerdir. Genişletme stratejisinin kullanımının, tipik gelişim gösteren çocukların dil becerilerinde de (alıcı dil, ifade edici dil, sözcük dağarcığı vb.) etkili olduğu literatürde bildirilmektedir (152, 159). Ek olarak, Boulton ve arkadaşları ise (160) tipik gelişimi olan 138 çocuğun annelerinin taklit etme ve genişletme stratejilerinin kullanımını incelediği 2022 yılındaki çalışmada, annelerin taklit etme stratejisini kullanımının çocukların 5 yaşındaki dil becerileri ile güçlü

ilişkisi olduğunu ancak literatürün aksine, genişletme stratejisi için aynı bulguları elde edemediklerini bildirmişlerdir. Genişletme stratejisi ile çocukların dil becerileri arasında hem çalışma grubunda hem de kontrol grubunda anlamlı pozitif korelasyon bulunamamasının, bahsi geçen çalışmaların daha geniş bir örneklem ile yapılması, örneklemelerin farklı yaş aralıklarından oluşması ve çalışmamızdan farklı araştırma yöntemlerinin kullanılmasından kaynaklandığını düşünmekteyiz.

Çalışmamızın, annelerin paralel konuşma stratejisinin kullanımına yönelik bulguları incelendiğinde, rGDB olan ve tipik gelişim gösteren çocukların anneleri arasında fark elde edilmemiştir. Rees ve arkadaşları (161), çocukların anneleriyle etkileşimini kitap okuma etkinliği ile değerlendirmiş, konuşma bozukluğu olan ve tipik gelişime sahip çocukların anneleri arasında paralel konuşma stratejisinin kullanımı açısından fark elde edememişlerdir. DesJardin ve arkadaşları (162), koklear implant kullanan çocukların annelerinin etkileşimde kullandığı dil stratejilerinin çocukların dil becerileri üzerindeki etkilerini incelemiş ancak yeniden biçimlendirme ve açık uçlu sorular sorma stratejileri ile koklear implant kullanan çocukların dil becerileri arasında pozitif ilişki bulmuşken paralel konuşma ile ilgili bir ilişkiye rastlamamışlardır. Literatür incelendiğinde, paralel konuşma stratejisinin özellikle koklear implant kullanan çocukların dil becerilerini desteklemek için aileler ve terapistler tarafından sıkça kullanıldığı görülmektedir. Cruz ve arkadaşlarının (163), alıcı ve ifade edici dil becerileri açısından yaşlıtlarından geride olan ve koklear implant kullanan çocuklar ve ebeveynleriyle yaptığı longitudinal bir çalışmada, paralel konuşmayı da içeren birtakım dil stratejilerinin uygulanmasının çocukların özellikle ifade edici dil becerilerinde gelişme sağladığı gösterilmektedir. DesJardin ve arkadaşları (164) ise alıcı ve ifade edici dil becerileri açısından yaşlıtlarından geride olan, koklear implantlı çocuklar ve anneleriyle yaptığı longitudinal çalışmada annelerin etkileşimdeki davranışlarının çocukların gelecekteki dil becerileri üzerindeki etkisini araştırmış ve annelerin etkileşimde paralel konuşma stratejisini kullanımının çocukların 3 yıl sonraki dil becerileri üzerindeki etkisini incelediğinde, paralel konuşmanın koklear implant kullanan çocukların gelecekteki dil becerilerini öngören bir etken olmadığını bildirmiştir. Çalışmamızın korelasyon bulguları, annelerin paralel konuşma stratejisi kullanımı ile rGDB olan çocukların dil becerileri ile korelasyon göstermemektedir. Ancak çocukların etkileşimdeki davranışlarından iş birliği, devamlılık ve ortak dikkat kurma ve etkileşimdeki regülasyonları ile paralel konuşma

arasında korelasyon olduğu görülmektedir. Çabuk'un (186) 2022 yılında yayınladığı yüksek lisans tez çalışmasında, 3-6 yaş aralığındaki dil becerileri tipik gelişim gösteren çocukların altında olan koklear implant kullanan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocukların anneleriyle etkileşimi incelenmiş ve annelerin etkileşimde paralel konuşma stratejisini kullanmaları ile tipik gelişim gösteren çocukların etkileşimde anneleriyle iş birliği kurması arasında pozitif ve anlamlı korelasyon olduğu gözlenmiş, ancak koklear implantlı çocuklar ve anneleri arasında böyle bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Çalışmamız bulguları kendi kendine konuşma stratejisinin kullanımı açısından iki gruptaki anneler arasında fark göstermemektedir. Literatür verileri incelendiğinde Vigil ve arkadaşlarının (143) yapmış olduğu çalışma göze çarpmaktadır. Bulgular, çalışmamızın bulgularından farklı olarak konuşma gecikmesi olan çocukların anneleri ve kontrol grubu anneleri arasında fark elde edildiğini göstermektedir. Ancak araştırmacılar tarafından belirtildiği üzere, elde edilen bulgulardaki ortalama değerleri incelediğinde, her iki anne grubunun da bu stratejiyi oldukça az kullandığını göstermektedir. Benzer olarak, çalışmamız bulgularında da her iki gruptaki annelerin diğer stratejilere kıyasla kendi kendine konuşmayı oldukça az kullandığı görülmektedir. Hodges tarafından (165) yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, 2 yaşında, 29 konuşma gecikmesi olan çocuk ve annesi değerlendirilmiştir. Çalışma bulguları, her iki grup da stratejinin kullanımı açısından düşük ortalama değerleri elde etmekle birlikte, kontrol grubundaki annelerin, konuşma gecikmesi olan çocukların annelerine göre, kendi kendine konuşma stratejisini daha fazla kullandığı gözlenmiştir.

Rescorla ve Fechnay (98), konuşma gecikmesi olan ve tipik gelişim gösteren çocukların anneleriyle etkileşimindeki uyumunu araştırdığı çalışmasında, konuşma gecikmesi olan çocukların anneleri ve kontrol grubu anneleri arasında çocuğun liderliğini izleme açısından fark olmadığını bulmuştur. Paul ve Elwood da konuşma gecikmesi olan ve tipik gelişim gösteren çocuklar ve annelerinin etkileşimini inceledikleri çalışmalarında, iki gruptaki çocukların annelerinin de etkileşimde çocuklarının liderliğini takip etme açısından fark elde etmediklerini bildirmişlerdir. Çalışmamız bulguları incelendiğinde de liderliğini izleme stratejisi açısından iki grup arasında her ne kadar anlamlılık değerine oldukça yakın olsa da anlamlı fark elde edilmediği görülmektedir. Hudson ve arkadaşlarının (97) geniş bir örneklemden oluşan 2 yaşındaki konuşma gecikmesi olan çocuk ve annesi ile yaptığı

çalışmada, annelerin çocuklarının liderliğini izlemesi ile çocukların dil becerileri arasında güçlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak araştırmacılar, annenin çocuğun liderliğini izlemesinin çocuğun zaten gelişime açık olan dilini geliştirmiş olabileceğini, bu sebeple etkileşimde çocukların etkileşimdeki davranışlarının da önemli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Baumwell ve arkadaşları da (166) annelerin çocuklarının liderliğini izlemesinin ileriki yaşlardaki dil becerilerini öngördüğünü, özellikle dili anlamada güçlük yaşayan çocukların dil becerileri üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmektedir. Çalışmamızın korelasyon bulguları incelendiğinde annelerin çocukların liderliğini izlemesi ile tipik gelişime sahip çocukların regülasyonu arasında ilişki olduğu görülmektedir. Lindsey ve arkadaşlarının (99) ebeveynler ve çocukların etkileşimini incelediği çalışmada da hem annelerin hem de babaların etkileşimde çocuğun liderliğini izlemesinin, çocuğun pozitif duygudurumu içerisinde bulunması ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. Ek olarak, çalışmada, annelerin çocuğun liderliğini izlemesi ile çocuğun ifade edici sözcük dağarcığı arasında da ilişki tespit edilmiştir.

Çalışmamızın yorum yapma stratejisine yönelik bulguları incelendiğinde iki grup arasında fark olmadığı ve ortalamalar incelendiğinde bu stratejinin iki gruptaki anneler tarafından da sıkça kullanıldığı görülmektedir. Bulgularımız, literatürdeki çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Rescorla ve arkadaşları (167), konuşma gecikmesi olan ve tipik gelişim gösteren çocukların anneleriyle etkileşimini incelediği çalışmasında, iki gruptaki annelerin de etkileşimde birbirine yakın derecede yorum yaptıklarını ve gruplar arası fark olmadığını belirtmişlerdir. Vigil ve arkadaşları da (143) konuşma gecikmesi olan 24-25 aylık çocuklar ve kontrol grubu ebeveynleri arasında, yorum yapma stratejisinin kullanımı açısından anlamlı fark elde edilmediğini bildirmiştir. Hilvert ve arkadaşları (155) da mozaik tip down sendromlu, tipik gelişim gösteren çocuklar ve anneleriyle yaptığı çalışmada, annelerin dil girdilerini incelemiş, iki gruptaki anneler tarafından da yüksek oranda yorum yapma stratejisinin kullanıldığını ve gruplar arası fark elde edilmediğini raporlamıştır.

Çalışmamızın annelerin etkileşimde oyun arkadaşı olmaya yönelik bulguları incelendiğinde iki grup arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Stevens ve arkadaşlarının (168) annelerin ve bebeklerinin etkileşimi incelediği longitudinal çalışmada, annelerin oyun arkadaşı olma stratejisini kullanımı ile bebeklerin 9 ve 15 aydaki becerileri arasında bir ilişki

bulmadıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca annelerin oyun arkadaşı olmalarına yönelik ortalama değerleri incelendiğinde de annelerin bebekler 9 aylıkken daha yüksek skorlara sahip olduğu, bebekler büyüdüğünde skorlarının düştüğü görülmektedir. Fiese (169), 15-24 aylık 57 çocuk ve annesini farklı oyun koşullarında değerlendirmiştir. Bulgular, annelerin oyunda oyun arkadaşı gibi olmaları ve daha az müdahaleci olmaları ile çocukların sembolik oyun becerisi arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Menashe-Grinberg ve arkadaşları (170) ise anne ve babaları oyun etkileşiminde incelemiş ve oyun arkadaşı olma açısından anneler ve babalar arasında bir fark elde etmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin oyun arkadaşı olmalarının çocukların negatif davranışları üzerindeki etkilerini de incelemişlerdir. Çalışmada çocukların negatif davranışları, etkileşimde ebeveynleriyle iş birliği içinde olmaları ve negatif duyguduruma sahip olmaları 1-7 arası Likert ölçümle puanlanmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların düşük negatif davranışları ile hem annelerin hem de babaların yüksek oyun arkadaşı olma skorlarına sahip olması arasında pozitif ilişki olduğunu ve her iki ebeveynin müdahaleci davranışlarının çocuklarda oluşturduğu negatif davranışları azaltıcı etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Çalışmamızın dil stratejilerine yönelik bulguları incelendiğinde, yorumlama stratejisinin kullanımı açısından, rGDB olan ve tipik gelişim gösteren çocukların anneleri arasında fark olmadığı görülmektedir. Ayrıca bulgular, her iki gruptaki annelerin bu stratejiyi oldukça az kullandığını da göstermektedir. Vigil ve arkadaşları, konuşma gecikmesi olan ve tipik dil gelişimi olan 24 aylık çocukları anneleriyle etkileşimdeyken incelemiş ve annelerin davranışlarını değerlendirmiştir. Bulgular, iki gruptaki anneler arasında yorumlamanın kullanımı açısından fark olmadığını göstermektedir. Ek olarak, bulgularda annelerin yorumlamayı oldukça az kullandığı da görülmektedir. Bu açıdan çalışma bulguları, bulgularımızla benzerlik göstermektedir. Literatürde yorumlama stratejisinin çocukların dil becerileri üzerindeki etkilerine yönelik farklı görüşler olduğu görülmektedir. Levickis ve arkadaşları (144), konuşma gecikmesi olan 24 aylık çocuklar ve anneleriyle longitudinal bir çalışma yapmış ve annelerin kullandığı yorumlama stratejisi ile çocuklar hem 24 aylık hem de 36 aylıkken sahip olduğu ifade edici dil becerileri arasında ilişki olduğuna işaret eden oldukça az kanıt olduğunu belirtmişlerdir. Girolametto ve arkadaşları (154) ise, anne dil girdisinin çocukların dil becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla, 12 konuşma gecikmesi olan çocuk ve anneye bir çalışma gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgular,

annelerin etkileşimde yorumlama stratejisini kullanmaları ile çocukların ifade edici sözcük dağarcığındaki genişleme ve ifade sayısındaki artış arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Girolametto ve arkadaşlarının yaptığı bir başka çalışmada da (21) konuşma gecikmesi olan 2-3 yaşındaki çocukların dil becerileri ile annelerin yorumlama stratejisini kullanımı arasında ilişki bulunmuştur. Bahsi geçen çalışmalarda annelerin etkileşimde kullandığı birçok stratejinin değerlendirildiği ancak istatistiksel verileri incelendiğinde annelerin dil girdilerinde oran olarak en az yorumlama stratejisini kullandıkları görülmektedir. Bu açıdan veriler çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Çalışmalar yöntem olarak çalışmamızdan farklı olmakla birlikte yorumlama stratejisinin kullanımının çocukların dil becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğuna işaret etmekte, özellikle ebeveyn temelli terapilerde, bu stratejinin kullanımına yönelik bakımverenlere verilecek danışmanlığın önemini vurgulamaktadır.

Literatür verileri incelendiğinde annelerin etkileşimdeki davranışlarının çocukların dil becerileri, etkileşimdeki davranışları ve duygusal regülasyonları üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Çalışmamızda, anne etkileşimsel davranışlarından olan yanıtlayıcı olmaya ilişkin bulgular incelendiğinde, her iki grubun da yüksek ortalama değerlerine sahip olduğu ve iki grup arasındaki farkın anlamlılık değerine ulaşmadığı görülmektedir. Literatür verileri incelendiğinde çalışmamızdan farklı bulgular elde edildiği görülmektedir. Hoffer ve Bliss (171) annelerin yanıtlayıcı olma davranışını incelediği çalışmalarında, konuşma bozukluğu olan çocukların annelerinin, yaş eşlemeli ve dil seviyesi eşlemeli olan 2 kontrol grubuna göre daha az yanıtlayıcı davranış sergilediği görülmektedir. Aynı zamanda çalışmada, konuşma bozukluğu olan çocukların annelerinin, çocuklarının ifadelerini görmezden gelme ve konuyu değiştirme gibi davranışları daha çok yaptığı görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu, konuşma bozukluğu olan çocukların etkileşim başlatma ve sürdürmede yaşadıkları problem ile ilişkilendirmiştir. Rescorla ve arkadaşları ise (167) annelerin ve çocukların etkileşim esnasındaki davranışlarını konuşma gecikmesi olan çocuklar, kontrol grubu ve anneleri ile incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre konuşma gecikmesi olan çocukların anneleri kontrol grubundaki annelere göre etkileşimde istatistiksel olarak anlamlı daha az yanıtlayıcı olmuşlardır. Annelerin eğitim düzeyi ve etkileşimdeki davranışları arasında korelasyon olduğu bilinmektedir (172, 173). Çalışmamıza katılan rGDB olan ve tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin eğitim durumları incelendiğinde gruplar arası fark olmadığı ve her iki grubun çoğunluğunu üniversite düzeyinde eğitimi olan annelerin oluşturduğu

görülmektedir. Nitekim, Rescorla ve arkadaşları (167) da eğitim düzeyi düşük olan annelerin, özgül dil bozukluğu olan çocuklarıyla etkileşimdeki uyumunun düşük olduğunu belirtmektedir. Mahoney ve arkadaşları (174), araştırmaları kapsamında 2-4 yaş aralığındaki çocukların annelerine ebeveyn eğitimi vermiş ve eğitim öncesinde ve sonrasında annelerin davranışlarını Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği – EDDÖ (Maternal Behavior Rating Scale – MBRS) ile değerlendirmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, yanıtlayıcı olma, annelerin en çok gelişim gösterdiği davranışlardan biri olmuş ve annelerin geliştirdiği diğer etkileşimsel davranışların aksine, yanıtlayıcı olma çocukların dil becerileri ile ilişkilendirilen tek etkileşimsel davranış olmuştur.

Çalışmamızda oyun genişletme için iki grup arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Rescorla ve Fechnay (98) çalışmalarında annelerin etkileşimde oyun genişletme davranışını da incelemiş ancak konuşma gecikmesi olan çocukların anneleri ve kontrol grubu anneleri arasında, araştırmamızla uyumlu olarak, anlamlı fark bulmamıştır. Aynı zamanda iki gruptaki annelerin, araştırmamıza benzer olarak oyun genişletme davranışı açısından oldukça düşük ortalamalara sahip olduğu da görülmektedir.

Çalışmamızın bulguları, annelerin etkileşimsel davranışlarından olan yaratıcılık için gruplar arasında fark olmadığını göstermektedir. Ortalama değerleri incelendiğinde ise yaratıcılık her iki gruptaki anneler tarafından oldukça az kullanıldığını göstermektedir. Nitekim, Diken de, araştırmasında konuşma bozukluğuna sahip çocuğu olan 19 annenin etkileşimdeki davranışlarını, Maternal Behavior Rating Scale (MBRS)'in Türkçe versiyonu olan Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ) ile puanlamış ve annelerin büyük bir çoğunluğunun oyunda oldukça az yaratıcı davranışlar sergilediğini bildirmiştir. Hilvert ve arkadaşları (155) ise 22 mozaik tip Down sendromlu, 22 yaş ve cinsiyet eşlemeli tipik gelişim gösteren çocuk ve annelerini etkileşimdeki davranışları açısından değerlendirmiştir. Elde edilen bulgular, annelerin etkileşim boyunca oldukça az oranda yaratıcı davrandıklarını ve gruplar arasında yaratıcı olmaları açısından fark olmadığını göstermiştir. Çalışma bulguları, çalışmamızla benzerlik göstermekle birlikte, ayrıca annelerin eğitim seviyeleri arasında iki grup arasında fark olmaması açısından da benzerdir. Literatürde, annelerin etkileşimde yaratıcı olmalarının çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisi olduğunu gösteren çalışmaların olduğu da görülmektedir. Rowe'un yaptığı longitudinal çalışmanın bulguları, etkileşimde

yaratıcı olan annelerin çocuklarının, daha az yaratıcı olan annelerin çocuklarına göre 1 yıl sonraki değerlendirmede daha iyi dil sonuçları elde ettiğini göstermektedir (156). Literatür tarafından desteklenen bulgularımız neticesinde, bakımverenlerin, etkileşimde nasıl yaratıcı aktivitelerde ya da söylemlerde bulunulacağı konusunda problem yaşadığı görülmektedir. Çocukların dil becerilerini desteklemek adına, bakımverenlere ihtiyaçları olan eğitimin verilmesinin önemli olduğunu düşünmekteyiz.

Çalışmamız bulgularından annelerin etkileşimde kabullenici olma davranışlarına yönelik ortalama değerleri incelendiğinde, rGDB olan çocukların annelerinin kontrol grubundaki annelere göre etkileşimde daha az kabullenici olduğu görülmektedir. Ancak, her ne kadar anlamlılık değerine yakın olsa da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmemiştir. Skibbe ve arkadaşları (96), annelerin çocuklarıyla etkileşimini, kitap okuma etkinliğinde incelemiş ve incelenen her davranış 7 puanlık bir ölçek kullanılarak skorlanmıştır. Gruplar arası karşılaştırma verileri, tipik dil gelişimine sahip çocukların annelerinin, dil bozukluğu olan çocukların annelerine göre etkileşimde daha kabul edici olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında annelerin eğitim durumlarına yönelik bilgi alınmış ve tipik dil gelişimine sahip çocukların annelerinin, dil bozukluğu olan çocukların annelerine göre daha eğitilmiş olduğu bildirilmiştir. Literatürdeki veriler ışığında, annelerin eğitim durumunun, anne-çocuk etkileşiminin kalitesini etkileyen önemli kriterlerden biri olduğunu bilmekteyiz (172, 173). Çalışmamızın annelerin eğitim durumlarına yönelik verileri incelendiğinde, gruplar arası fark olmadığını ve her iki grupta da üniversite eğitimi almış annelerin grupların çoğunluğunu oluşturduğunu görmekteyiz. Dolayısıyla iki çalışma arasında elde edilen bulgular arasındaki farklılığın, annelerin eğitim durumlarına yönelik gruplar arası dengenin farklı olmasından kaynaklandığını düşünmekteyiz. Bulgularımızdan farklı olarak, Hilvert ve arkadaşlarının (155) yaptığı çalışmada ise, mozaik tip Down sendromlu çocukların annelerinin, kontrol grubundaki annelere göre istatistiksel olarak anlamlı olarak daha fazla kabullenici olduğu görülmektedir. Ek olarak, bulgularımızı her ne kadar literatür verileri ile karşılaştırsak da ebeveynlerin etkileşimdeki kabullenici olmalarının farklı etnik gruplar ve kültürlerde farklılık gösterdiği de bilinmektedir (175-177). Bu sebeple çalışmamızın bulgularını Türk literatürü ile kıyaslamanın daha doğru olacağını düşünsek de çalışmamıza yöntem ve örneklem olarak uygun bir araştırmaya rastlanmamıştır. Annelerin etkileşimde kabul edici olmasının

çocuğun dil becerileri üzerinde etkisine yönelik literatürde araştırma yapıldığında, farklı görüşlerin mevcut olduğu görülmektedir. Conway ve arkadaşları (158), konuşma gecikmesi olan çocukların anneleri ile etkileşimlerini, çocuklar 24, 36 ve 48 aylık olduğu zamanlarda incelemiş ancak annelerin kabullenici olmaları ile çocukların dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki elde edemediklerini bildirmiştir. Steelman ve arkadaşları ise (178) çocuklar 12 aylıkken annelerin etkileşimdeki davranışlarını değerlendirmiş ve annelerin bu dönemdeki kabul edici davranışları ile çocukların 40. aydaki dil becerileri arasında korelasyon bulmuştur. Çalışmamızın korelasyon bulguları, annelerin etkileşimde kabullenici olmaya yönelik davranışları, rGDB olan çocukların ortak dikkat, iş birliği ve devamlılık davranışları ile; kontrol grubundaki çocukların ise, regülasyonları, iş birliği ve devamlılık davranışları ile korelasyon göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda literatür incelemesi yapıldığında, bulgularımızı destekleyen araştırmalar görülmektedir. Steelman ve arkadaşlarının (178) yaptığı longitudinal çalışmada, çocuklar 12 aylıkken annelerin etkileşimdeki davranışları değerlendirilmiş ve annelerin kabul edici davranışlarının, çocuklar hem 12 aylık hem de 54 aylık olduğu dönemdeki ortak dikkat, etkileşim kurma gibi sosyal beceriler ile ilişkili olduğu gözlenmiştir. Tamis-LeMonda ve arkadaşları ise (172) etkileşimde daha kabul edici olan annelerin çocuklarının, daha sık etkileşim başlatma, düşüncelerini daha sık dile getirme, daha fazla iş birliği içinde olma, etkileşimde daha pozitif olma gibi davranışlar gözlemlediklerini bildirmişlerdir. Ispa ve arkadaşları (175) ise çalışmalarında, farklı etnik gruplardaki annelerin ve çocukların etkileşimdeki davranışlarını, çocukların 15 ve 25 aylık olduğu 2 farklı zamanda incelemişlerdir. Bulgular, tüm etnik gruptaki annelerin 15. aydaki etkileşimde kabullenici olmalarının, çocukların 25 aylık olduğu dönemdeki, göz kontağı kurma, etkileşimi sürdürme, etkileşimde pozitif olma gibi durumlarını öngördüğünü göstermektedir. Aynı zamanda çalışmada annelerin etkileşimde kontrolcü olma durumları da incelenmiş, bir grup annenin kontrolcü davranışları ile çocukların negatif davranışları arasında ilişki bulunmuş ve kabul edici davranışların, annelerin kontrolcü davranışlarıyla ilişkilendirilmiş olan negatif çocuk davranışlarını azaltan bir etken olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmamızın annelerin etkileşimdeki davranışlarına yönelik bulguları incelendiğinde, keyif alma açısından iki grup arasında fark olmadığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde annelerin etkileşimden keyif almasına yönelik karşılaştırılabilecek yöntem olarak uygun bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak keyif almanın çocukların dil becerileri üzerindeki etkisini

inceleyen çalışmalar göze çarpmaktadır. Mahoney ve arkadaşları (174), araştırmaları kapsamında 2-4 yaş aralığındaki çocukların annelerine ebeveyn eğitimi vermiş ve eğitim öncesinde ve sonrasında annelerin davranışlarını Ebeveyn Davranışları Değerlendirme leği – EDDÖ (Maternal Behavior Rating Scale – MBRS) ile değerlendirmiştir. Bulgulara göre, eğitim sonrasında etkileşimde keyif alma, annelerin en çok geliştirdiği davranışlardan biri olmuş ancak, çocukların dil becerisi üzerinde bir etki sağlamadığı gözlenmiştir. Lindsey ve arkadaşlarının (99) yaptığı çalışmada, hem annelerin hem de babaların etkileşimde keyif alması ile çocukların ifade edici dil becerileri arasında yüksek korelasyon bulunduğu belirtilmiştir.

Çalışmamızın bulguları, rGDB olan çocukların annelerin etkileşimdeki hızlarının, kontrol grubundaki annelere göre çocuklarıyla daha uyumsuz olduğunu göstermektedir. Diken (179), konuşma gecikmesi olan çocukların annelerinin etkileşimdeki davranışlarını Maternal Behavior Rating Scale (MBRS)'in Türkçe versiyonu olan Ebeveyn Davranışları Değerlendirme leği (EDDÖ) ile puanlamış, gruptaki annelerin çoğunluğunun (%68,4) etkileşimdeki hızının çocuğu ile uygun olduğu gözlenmiştir. Mahoney ve arkadaşları (174), araştırmaları kapsamında 2-4 yaş aralığındaki çocukların annelerine ebeveyn eğitimi vermiş ve eğitim öncesinde ve sonrasında annelerin davranışlarını Ebeveyn Davranışları Değerlendirme leği – EDDÖ (Maternal Behavior Rating Scale – MBRS) ile değerlendirmiştir. Bulgulara göre, eğitim sonrasında, annelerin etkileşimdeki hızında bir değişim olmamış ve çocukların dil becerileri arasında ilişki kurulamamıştır. Çalışmamızın bulgularına göre, annelerin etkileşimdeki hızları ile rGDB olan çocukların regülasyonları, ortak dikkati, iş birliği ve devamlılık gibi davranışlarında; kontrol grubundaki çocukların ise regülasyonları arasında korelasyon olduğu görülmektedir. Bu açıdan, annelerin etkileşimdeki hızlarına ait bulgularımızın yenilikçi olduğunu ancak çocukların davranışlarındaki etkilerini anlamak adına daha geniş örneklem grubu ile incelenerek bulgularımızın desteklenmesinin önemli olduğunu düşünmekteyiz.

Çocukların dil gelişiminde annelerin etkileşimdeki davranışı kadar çocukların etkileşimdeki davranışlarının, ebeveynleriyle uyumunun, duygularını dzenleyebilmelerinin önemli olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (38, 97, 98, 176, 180). Bu sebeple, çalışmamızda, annelerin yanı sıra çocukların da etkileşimdeki davranışları incelenmiştir.

Elde edilen bulgular, rGDB olan çocukların ortak dikkati ile kontrol grubundaki çocukların ortak dikkati arasında fark olmadığını göstermektedir. Ancak, ortalama değerlerine bakıldığında rGDB olan çocukların anneleriyle etkileşimde ortak dikkatlerini, kontrol grubundaki çocuklara göre daha az koruyabildikleri görülmektedir. Vuksanovic ve Bjekic ise (181), konuşma gecikmesi olan ve tipik gelişim gösteren çocukların ortak dikkatlerini 3 farklı zamanda incelemiş ve konuşma gecikmesi olan çocukların ortak dikkat sıklığının, her ne kadar gerisinde kalsa da değerlendirme yapılan zaman aralıklarında, tipik gelişim gösteren çocukların ortak dikkat sıklıkları ile uyumlu olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Rescorla farklı zamanlarda konuşma gecikmesi olan çocukların anne-çocuk etkileşimini incelediği 2 çalışma yürütmüştür (98, 167). Her iki çalışmada da 24-31 aylık konuşma gecikmesi olan çocukları, tipik gelişim gösteren çocuklarla yaş, sosyoekonomik durum ve sözel olmayan becerileri yönünden eşleyerek örneklem grubunu oluşturmuştur. Her iki çalışmanın bulguları incelendiğinde, konuşma gecikmesi olan çocukların etkileşimde anneleriyle ortak dikkat kurma konusunda problem yaşamadığı, tipik gelişim gösteren akranlarıyla bu konuda benzer beceriler gösterdiği görülmektedir. Paul ve Shiffer (182) ise, konuşma gecikmesi olan ve tipik gelişim gösteren çocukların ortak dikkatlerini anneleriyle etkileşimdeyken incelemiş ve elde ettikleri bulgular, konuşma gecikmesi olan çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre anneleriyle etkileşimde daha az ortak dikkat kurduklarını göstermiştir.

Çalışmamızın bulguları, rGDB olan ve tipik gelişime sahip çocuklar arasında etkileşim başlatmaları ve etkileşimi sürdürmeleri açısından fark olmadığını göstermektedir. Literatür verileri incelendiğinde de bulgularımızın desteklendiği görülmektedir. Paul ve Shiffer (182), çocukların anneleriyle etkileşimdeki davranışlarını inceledikleri çalışmalarında, konuşma gecikmesi olan ve tipik gelişime sahip çocuklar arasında etkileşim başlatma yönünden fark elde edemediklerini bildirmektedirler. Ek olarak araştırmacılar, konuşma gecikmesi olan çocukların, etkileşimi daha çok sözel olmayan yollarla başlatmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Rescorla ve Fechnay (98) ise konuşma gecikmesi olan çocukları, tipik gelişim gösteren çocuklarla, yaş, sosyoekonomik durum ve sözel olmayan beceriler açısından eşleyerek anneleriyle etkileşimlerindeki iletişimsel becerilerini incelemişlerdir. Araştırma bulguları, her ne kadar çocukların dil becerileri gruplar arasında farklılık gösterse de konuşma gecikmesi olan çocukların, etkileşim başlatma ve etkileşimi sürdürme açısından tipik gelişim gösteren çocuklarla benzer oranda başarılı olduklarını ve gruplar arasında fark

elde edilmediğini göstermektedir. Ancak bunun yanı sıra, araştırmacılar, konuşma gecikmesi olan çocukların ifade edici dildeki eksiklikleri sebebiyle, daha çok sözel olmayan iletişimi kullanarak etkileşim kurduklarını belirtmişlerdir. Rescorla ve arkadaşları (167) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise 3 yaşındaki konuşma gecikmesi olan ve yaş, sosyoekonomik durum ve sözel beceriler açısından eşlenmiş tipik gelişim gösteren çocukların anneleriyle etkileşimi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, konuşma gecikmesi olan çocukların etkileşim başlatma ve sürdürme açısından, kontrol grubundan farklı olmadığı yönündedir.

Çalışmamızın çocuk davranışlarına yönelik bulguları incelendiğinde, ortalama değerlerine göre, rGDB olan çocukların anneleriyle etkileşimde daha az iş birliği içinde olduğu görülmektedir. Ancak gruplar arası fark anlamlılık değerine ulaşmamıştır. Literatür bulgularının da çalışma bulgularımız ile paralellik gösterdiğini görmekteyiz. Rescorla ve Fechnay'ın (98) konuşma gecikmesi olan ve tipik gelişim gösteren çocukların anneleriyle etkileşimlerini değerlendirdikleri çalışmasında, çocukların anneleriyle etkileşimde iş birliği içinde olmaları açısından iki grup arasında anlamlı fark olmadığını belirtmekle birlikte konuşma gecikmesi olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre anneleriyle daha az oranda iş birliği kurduklarını belirtmiştir. Rescorla ve arkadaşları (167), aynı özellikleri gösteren örneklem ve benzer ölçüm metotlarıyla anne-çocuk etkileşimini incelemiş ve konuşma gecikmesi olan 3 yaşındaki çocukların, etkileşimde anneleri ile iş birliği içinde olmaları yönünden tipik gelişim gösteren çocuklarla gruplar arası fark olmadığı bulgusunu tekrar elde etmiştir. Literatürde farklı değerlendirme materyalleri kullanılarak çocukların etkileşimdeki davranışlarının değerlendirildiği de görülmektedir. Skibbe ve arkadaşları (96), konuşma bozukluğu olan ve tipik gelişimi olan bir grup çocuğun, anneleriyle etkileşimdeki davranışlarını kitap okuma etkinliği esnasında değerlendirmiştir. Bulgulara göre, konuşma bozukluğu olan çocuklar, tipik gelişimi olan çocuklara göre anneleriyle etkileşimde daha az iş birliği içinde olmuşlardır. Çalışmada annelerin davranışları da incelenmiştir. Tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin, konuşma bozukluğu olan çocukların annelerine göre etkileşimde daha destekleyici olduğu bulunmuş ve annelerin etkileşimdeki destekleyici davranışları ile çocukların etkinliğe katılımı arasında pozitif korelasyon gözlenmiştir.

Çalışmamızın bulguları, rGDB olan çocukların etkileşimdeki devamlılığının kontrol grubundaki çocuklara göre daha az olduğunu gösterse de iki grup arasındaki fark anlamlılık değerine ulaşmamıştır. Rees ve arkadaşları (161), konuşma bozukluğu olan çocukların etkileşimdeki davranışlarını, anne-çocuk kitap okuma etkinliği üzerinden incelemiştir. Araştırma kapsamında, biri sadece resimden oluşan sözcüksüz bir kitap, diğeri ekran başına ortalama 38,5 kelime düşen resimli bir e-kitap olmak üzere 2 kitap kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen bulgular, her 2 kitap okuma etkinliğinde de konuşma bozukluğu olan çocukların anneleriyle etkileşimdeki devamlılık süreleri, tipik gelişim gösteren çocukların devamlılık süreleri kadar uzun olduğunu göstermiştir. Ek olarak, araştırmacılar, konuşma bozukluğu olan çocukların sözcüksüz kitapla daha uzun süre vakit geçirdiğini gözlemlemiş, bu durumun ise çocukların dil becerilerinden kaynaklandığını, annelere dil stratejilerinin öğretimiyle çocukların sözcüklü kitaplarla olan etkileşim süresinin artacağını düşündüklerini bildirmişlerdir. Skibbe ve arkadaşları (96) ise yaptıkları araştırmanın neticesinde, konuşma bozukluğu olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocukların etkileşimdeki devamlılığı açısından iki grup arasında anlamlı fark bulamadıklarını bildirmektedirler.

Çalışmamızın bulguları, rGDB olan çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların anneleriyle etkileşimlerindeki regülasyonlarının arasında fark olmadığını göstermektedir. Fijiki ve arkadaşları (183), 6-9 ve 10-13 yaş aralığından oluşan ve özgül dil bozukluğu olan 2 grup çocuğun duygu regülasyonlarını öğretmen gözleminden yararlanarak değerlendirmiş ve yapılan değerlendirmeler sonucunda, özgül dil bozukluğu olan çocukların, kontrol grubundaki akranlarına göre duygularını regüle etmekte daha çok zorlandıklarını gözlemlemişlerdir. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise özgül dil bozukluğu olan çocuklar arasında, erkeklerin, kız çocuklara göre duygu düzenleme açısından daha düşük performans gösterdiğidir. Çalışmada 2 farklı yaş grubu incelenmiş ve 10-13 yaş grubundaki özgül dil bozukluğu olan çocukların, 6-9 yaş grubundaki çocuklara göre duygu regülasyonunda daha çok problem yaşadığı gözlenmiştir. Forrest ve arkadaşları (184), gelişimsel dil bozukluğu riski (rGDB) olan çocukların duygularını regüle edebilmeleri, akranlarıyla olan problemleri ve duygusal problemlerini, çocuklar 3, 5, 7, 11 ve 14 yaşındayken değerlendirdikleri bir kohort çalışma yürütmüşlerdir. Değerlendirmeye ilişkin bilgiler, ebeveyn raporları aracılığıyla elde edilmiştir. Çocukların duygu regülasyon becerileri 3, 5, 7 yaşındayken

değerlendirilmiş ve kontrol grubundaki akranları ile karşılaştırıldığında duygularını daha az regüle edebildikleri gözlenmiştir. Ayrıca rGDB olan çocukların 3, 5, 7, yaşındaki duygusal regülasyon problemleri, ileriki yaşlardaki akranlarıyla olan problemleri ve duygusal problemlerini de öngörmüştür.





6. SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Çalışmamızda, gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların ortalama sözce uzunluğunun (OSU) tipik gelişimi olan çocuklara göre anlamlı olarak daha kısa olduğu bulunmuştur. Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların farklı sözcük sayılarının (FSÖZS) tipik gelişim gösteren çocuklara göre anlamlı olarak daha az olduğu bulunmuştur. Bu açıdan, bulgular, “Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların ortalama sözce uzunluğu ve farklı sözcük sayıları ile tipik dil gelişimi olan akranlarının ortalama sözce uzunluğu farklı sözcük sayıları arasında fark vardır.” hipotezini desteklediği görülmektedir.

2. Çalışmamızda, gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların annelerinin ortalama sözce uzunluğunun (OSU), tipik gelişim gösteren çocukların annelerine göre anlamlı olarak daha kısa olduğu bulunmuştur. Ayrıca, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların annelerinin açıklama cümlesi kullanımları, tipik gelişim gösteren çocukların annelerine göre istatistiksel olarak anlamlı daha az olduğu bulunmuştur. Bulguların, “Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların annelerinin dil girdileri ile tipik gelişim gösteren akranlarının annelerinin dil girdileri arasında fark vardır.” hipotezini desteklediği görülmektedir.

3. Çalışmamızda, gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların annelerin taklit etme ve genişletme dil stratejilerini, tipik gelişime gösteren çocukların annelerine göre istatistiksel olarak anlamlı daha az kullandığı bulunmuştur. Ayrıca, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların annelerinin etkileşimdeki hızı, tipik gelişim gösteren çocukların annelerine göre istatistiksel olarak anlamlı daha az uyumlu olduğu bulunmuştur. Bulgular, “Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların annelerinin etkileşimsel davranışları uyguladığı dil stratejileri ile tipik dil gelişimi olan akranlarının annelerinin etkileşimsel davranışları ve uyguladığı dil stratejileri arasında fark vardır.” hipotezini desteklemektedir.

4. Çalışmamızda, gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocukların etkileşimdeki davranışları arasında fark bulunmamıştır. Bulgularımız, “Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların etkileşimdeki davranışları ile tipik dil gelişimi olan akranlarının etkileşimdeki davranışları arasında fark vardır.” hipotezini desteklememektedir.

5. Çalışmamızda, gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların annelerinin ortalama sözce uzunluğu ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların ortalama sözce uzunluğu, farklı sözcük sayısı ve TİGE skorları arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların annelerinin liderliğini izleme stratejisini kullanmaları ile rGDB olan çocukların ortak dikkat, işbirliği ve devamlılık davranışları arasında; taklit stratejisini kullanmaları ile rGDB olan çocukların sözel dil performansında; paralel konuşma stratejisini kullanmaları ile rGDB olan çocukların ortak dikkat kurma, işbirliği, devamlılık davranışları ve regülasyonları arasında, kendi kendine konuşma stratejisini kullanmaları ile etkileşim başlatma davranışı arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif korelasyon olduğu bulunmuştur. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların annelerinin etkileşimde kabullenici olmaları ile rGDB olan çocukların ortak dikkat kurma, iş birliği, devamlılık davranışları arasında; etkileşimdeki hızları ile rGDB olan çocukların ortak dikkat kurma, iş birliği, devamlılık davranışları ve regülasyonları arasında anlamlı pozitif korelasyon olduğu bulunmuştur. Bulgular, “Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların annelerinin dil girdileri, kullandığı dil stratejileri ve etkileşimdeki davranışları ile gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların dil becerileri ve etkileşimdeki davranışları arasında ilişki vardır.” hipotezini desteklediğini göstermektedir.

6. Bu araştırmanın bulguları, gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların büyüdüğü çevrenin tipik gelişim gösteren çocukların büyüdüğü çevreden farklı olduğunu ortaya koymakta, dolayısıyla gelişimsel dil bozukluğunun doğası üzerindeki çevresel etkenlerin varlığını desteklediği düşünülmektedir.

7. Çalışmamız, anne ve çocuk arasında kurulan etkileşimi farklı yönleriyle incelemiş ve anneyle kurulan bu etkileşimin, gelişimsel dil bozukluğu riski altında olan çocukların dil becerileri ve etkileşimdeki davranışları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu açıdan, gelişimsel dil bozukluğu riski altında olan çocukların ebeveynlerine, etkileşimde, çocukların dil gelişimlerini destekleyecek etkileşimsel davranışlar ve dil stratejileri ile ilgili verilecek eğitim ve terapinin önemi literatür araştırmalarıyla desteklenen bulgularımız ile vurgulanmaktadır. Gelişimsel dil bozukluğu açısından risk altında olan çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde çevresel düzenlemelerin yapılmasının önemini ortaya koymasının, çalışmamızın güçlü yönü olduğunu düşünmekteyiz.

8. Çocukların etkileşimdeki davranışlarının, annelerin etkileşimdeki davranışlarını da etkilediğinden çalışmamızda çocuklar da anneleriyle etkileşimdeki davranışları açısından değerlendirilmiştir. Çocukların etkileşimdeki davranışları açısından gruplar arası fark elde edilmemesini ve annelerin etkileşimsel davranışları açısından bir davranış dışında gruplar arası fark elde edilmemesini, çocukların ve annelerin birbirlerinin davranışlarını etkilemesiyle açıklamaktayız. Bu açıdan, çalışmamız, anne-çocuk etkileşimindeki uyumun ve her iki etkileşim partnerinin etkileşimsel davranışının, birbirinin etkililiğini arttıracak yöndeki etkisinin önemini ortaya koymaktadır.

9. Çalışmamızın örneklemini oluşturan katılımcı sayısının nispeten az olmasını, bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak görmekteyiz. Ayrıca bu çalışmada, çocukların dil becerisi üzerinde etkisi olduğu bilinen, ailenin sosyoekonomik durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ebeveyn stres düzeyi gibi etkenlerin çocuğun dil becerileri ve etkileşimsel davranışları arasındaki ilişkisi araştırılmamıştır. Bu sebeple, oluşturulan grupların annelerin eğitim düzeyi dışında homojen dağılıp dağılmadığı bilinmemekte dolayısıyla bu durum bu çalışmanın bir başka sınırlılığını oluşturmaktadır. Ek olarak, bu çalışma, yöntemi sebebiyle anne – çocuk etkileşiminin bir kesitine yönelik bulguları sunmaktadır. Ancak etkileşim, doğası sebebiyle etkileşim partnerleri ve çevreden kaynaklı birçok etkenle değişime uğramakta dolayısıyla anne – çocuk etkileşiminin çocukların dil becerileri ve etkileşimsel davranışları üzerindeki etkisinin longitudinal bir çalışmayla araştırılmasının önemli olduğunu düşünmekteyiz.

10. Literatür araştırmalarımız neticesinde, anadili Türkçe ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarla yapılan, anne-çocuk etkileşiminin incelendiği oldukça az çalışmaya rastlanmıştır. Özellikle ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarının, kullandıkları dil stratejilerinin ve dil girdilerinin farklı kültürlere göre değişkenlik gösterdiğine dair birçok kanıt niteliğinde çalışmanın olması, Türkçe literatürle yapılacak karşılaştırmaların daha güvenilir sonuçlar doğuracağını ve sonuç olarak bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğunu düşünmekteyiz.



KAYNAKLAR

1. Tomasello, M. (2005). *Constructing A Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. (1st Edition). United States of America: Harvard University Press, 8-42.
2. Levey, S. (2019). *Introduction to language development*. (2nd Edition). California: Plural Publishing, 1-39.
3. Riches, N.G., Tomasello, M., Conti-Ramsden, G. (2005). Verb learning in children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 48(6), 1397-1411.
4. Brock, A., Rankin, C. (2008). *Communication, Language and Literacy from Birth to Five*. (1st Edition). London: SAGE Publications Ltd., 1-17, 115-116.
5. Norbury, P.R., Gosse C R. (2017). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing and Communicating*. (5th Edition). United States of America: Mosby, 25-73.
6. Verhoeven, L., van Balkom, H. (2004). *Classification of Developmental Language Disorders : Theoretical Issues and Clinical Implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3-20.
7. Bishop, D.V.M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Catalise Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS one*. 11(7), e0158753.
8. Bishop, D.V.M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Catalise-2 Consortium, Adams, C. Archibald, L., Baird, G., Bauer, A., Bellair, J. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 58(10), 1068-1080.
9. Forrest, C.L., Gibson, J. L., Halligan, S., L. St Clair, M. C. (2018). A longitudinal analysis of early language difficulty and peer problems on later emotional difficulties in adolescence: Evidence from the Millennium Cohort Study. *Autism & Developmental Language Impairments*. 3, 1-15.
10. Dodici, B.J., Draper, D. C., Peterson, C. A. (2003). Early parent—child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*. 23(3), 124-136.
11. Mermelshtine, R. (2017). Parent—child learning interactions: A review of the literature on scaffolding. *British Journal of Educational Psychology*. 87(2), 241-254.
12. Bornstein, M.H., Putnick, D. L., Bohr, Y., Abdelmaseh, M., Lee, C., Yookyung E. G. (2020). Maternal sensitivity and language in infancy each promotes child core language skill in preschool. *Early childhood research quarterly*. 51, 483-489.

13. Tamis-LeMonda, C.S., Bornstein, M. H., Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child development*. 72(3), 748-767.
14. Goldstein, M.H., Schwade, J. A. (2008). Social feedback to infants' babbling facilitates rapid phonological learning. *Psychological science*. 19(5), 515-523.
15. Gros-Louis, J., West, M. J., King, A. P. (2014). Maternal responsiveness and the development of directed vocalizing in social interactions. *Infancy*. 19(4), 385-408.
16. Newman, R.S., Rowe, M. L., and N.B. Ratner. (2016). Input and uptake at 7 months predicts toddler vocabulary: The role of child-directed speech and infant processing skills in language development. *Journal of child language*. 43(5), 1158-1173.
17. Vallotton, C.D., Mastergeorge, A., Foster, T., Decker, K. B., Ayoub, C. (2017). Parenting supports for early vocabulary development: Specific effects of sensitivity and stimulation through infancy. *Infancy*. 22(1), 78-107.
18. Roberts, M.Y., Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 20(3), 180-199.
19. van Balkom, H. and L. Verhoeven, van Weerdenburg, M., Stoep, J. (2010). Effects of Parent-Based Video Home Training in Children with Developmental Language Delay. *Child Language Teaching and Therapy*. 26(3), 221-237.
20. Clarke, M.T., Soto, G., Nelson, K. (2017). Language learning, recasts, and interaction involving AAC: Background and potential for intervention. *Augmentative and Alternative Communication*. 33(1), 42-50.
21. Girolametto, L., Bonifacio, S., Visini, C., Weitzman, E., Zocconi, E., Pearce, P. S. (2002). Mother-child interactions in Canada and Italy: Linguistic responsiveness to late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 37(2), 153-171.
22. Huttenlocher, J. (1998). Language input and language growth. *Preventive medicine*. 27(2), 195-199.
23. Majorano, M., Rainieri, C., Corsano, P. (2013). Parents' child-directed communication and child language development: a longitudinal study with Italian toddlers. *Journal of Child Language*. 40(4), 836-859.
24. Levine, S.C., Suriyakham, L. W., Rowe, M. L., Huttenlocher, J., Gunderson, E. A. (2010). What counts in the development of young children's number knowledge? *Developmental psychology*. 46(5), 1309-1319.
25. Rowe, M.L., Snow C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*. 47(1), 5-21.

26. İnternet: American Speech, L., Hearing Association (1982). *Language [Relevant Paper]*. <https://www.asha.org/policy/rp1982-00125/> 15 Şubat 2022 tarihinde alınmıştır.
27. Owens Jr., R.E. (2011). *Language Development: An Introduction*. (8th Edition). New Jersey: Pearson, 6-44.
28. Kuder, S.J. (2017). *Teaching Students with Language and Communication Disabilities*. (5th. Edition). New York: Pearson, 2-41, 202-219.
29. İnternet: American Speech, L., Hearing Association *Components of Social Communication*. <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/social-communication-disorder/components-of-social-communication/> 20 Şubat 2022 tarihinde alınmıştır.
30. MacWhinney, B. (1998). Models of the emergence of language. *Annual Review of Psychology*. 49(1), 199-227.
31. Bloom, L., Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley and Sons, 67-286.
32. Gleason, J.B., Ratner, N. B. (2016). *The Development of Language*. (9th Edition). Boston: Pearson, 45-157.
33. Yule, G. (2017). *The Study of Language*. (6th Edition). Cambridge: Cambridge University Press, 134-165.
34. İnternet: American Speech, L., Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations [Relevant Paper]*. <https://www.asha.org/policy/rp1993-00208/> 15 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
35. Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures*. (2nd Edition). Berlin: Walter de Gruyter, 13-17, 92-105.
36. Fromkin, V., Rodman, R., Hyam, N. (2013). *An Introduction to Language*. (10th Edition). Boston: Wadsworth Cengage Learning, 139-175.
37. Norbury, C.F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*. 57(11), 1247-1257.
38. St. Clair, M.C., Forrest, C. L., Yew, S. G. K., Gibson, J. L. (2019). Early risk factors and emotional difficulties in children at risk of developmental language disorder: A population cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 62(8), 2750-2771.
39. Saeed, H.T., Abdulaziz, B., Al-Daboon, S.J. (2018). Prevalence and risk factors of primary speech and language delay in children less than seven years of age. *J Community Med Health Educ*. 8(2), 608-611.

40. Mondal, N., Bhat, B. V., Plakkal, N., Thulasingham, M., Ajayan, P., Poorna, D. R. (2016). Prevalence and risk factors of speech and language delay in children less than three years of age. *Journal of Comprehensive Pediatrics*. 7(2), 23-48.
41. Law J., M.C., Murphy C. A., Thordardottir E. (2019). *Managing Children with Developmental Language Disorder - Theory and Practice Across Europe and Beyond*. (1st Edition). New York: Taylor & Francis, 485-497.
42. Ukşas, E. (2014). *Pendik İlçesinde 3-4 Yaş Arası Çocuklarda Konuşma ve Dil Gecikmesi Prevalansı ve Olası Risk Faktörleri*, Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Anabilim Dalı, İstanbul, 40-42.
43. Bishop, D.V.M. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 33(1), 3-66.
44. Reilly, S., Bishop, D. V. M. Tomblin, B. (2014). Terminological debate over language impairment in children: Forward movement and sticking points. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 49(4), 452-462.
45. Bishop, D.V.M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 49(4), 381-415.
46. Bishop, D.V.M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International journal of language & communication disorders*. 52(6), 671-680.
47. Toseeb, U., St Clair, M. C. (2020). Trajectories of prosociality from early to middle childhood in children at risk of developmental language disorder. *Journal of communication disorders*. 85(3), 87-98.
48. Pham, G.T., Pruitt-Lord, S., Snow, C. E., Nguyen, Y., Hoang T., Phạm, B., Dao, T. B. T., Tran, N. B. T., Pham, L. T., Hoang, H. T., Dam, Q. D. (2019). Identifying developmental language disorder in Vietnamese children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 62(5), 1452-1467.
49. Whitehouse, A.J., M. Robinson, and S.R. Zubrick. (2011). Late talking and the risk for psychosocial problems during childhood and adolescence. *Pediatrics*. 128(2), 324-332.
50. Domsch, C., Richels, C., Saldana, M., Coleman, C., Wimberly, C., Maxwell, L. (2012). Narrative skill and syntactic complexity in school-age children with and without late language emergence. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 47(2), 197-207.
51. Rice, M.L., Taylor, C. L., Zubrick, S. R. (2008). Language outcomes of 7-year-old children with or without a history of late language emergence at 24 months. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 51(2), 394-407.
52. Rescorla, L. (2002). Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers.

53. Ellis, E.M., Thal, D. J. (2008). Early language delay and risk for language impairment. *Perspectives on Language Learning and Education*. 15(3), 93-100.
54. Rescorla, L. (2009). Age 17 language and reading outcomes in late-talking toddlers: Support for a dimensional perspective on language delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 52(1), 16-30
55. Thordardottir, E.T., Weismer, S. E. (2002). Verb argument structure weakness in specific language impairment in relation to age and utterance length. *Clinical linguistics & phonetics*. 16(4), 233-250.
56. Rice, M.L.W., K., Redmond, S. M. (1999). Grammaticality judgments of an extended optional infinitive grammar: Evidence from English-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 42(4), 943-961.
57. Rice, M.L., Wexler, K., Cleave, P. L. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 38(4), 850-863.
58. Leonard, L.B. (2014). *Children with specific language impairment*. (2nd Edition). Massachusetts: MIT press, 37-238.
59. Jackson, E., Leitão, S., Claessen, M., Boyes, M. (2019). The evaluation of word-learning abilities in people with developmental language disorder: A scoping review. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 54(5), 742-755.
60. Benham, S., Goffman, L., Schweickert, R. (2018). An application of network science to phonological sequence learning in children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 61(9), 2275-2291.
61. Biran, M., Tubul-Lavy, G., Novogrodsky, R. (2022). Atypical phonological processes in naming errors of children with language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 36(11), 1-17.
62. Bååth, R., Sikström, S., Kalnak, N., Hansson, K., Sahlén, B. (2019). Latent Semantic Analysis Discriminates Children with Developmental Language Disorder (DLD) from Children with Typical Language Development. *Journal of Psycholinguistic Research*. 48(3), 683-697.
63. Beitchman, J.H., Jiang, H., Koyama, E., Johnson, C. J., Escobar, M., Atkinson, L., Brownlie, E. B., Vida, R. (2008). Models and determinants of vocabulary growth from kindergarten to adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 49(6), 626-634.
64. McGregor, K.K., Oleson, J., Bahnsen, A., Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 48(3), 307-319.

65. Alt, M., Plante, E., Creusere, M. (2004). Semantic features in fast-mapping. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 47(2), 407-420.
66. Jackson, E., Leitaio, S., Claessen, M. (2016). The relationship between phonological short-term memory, receptive vocabulary, and fast mapping in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 51(1), 61-73.
67. Sheng, L., McGregor, K. K. (2010). Lexical–semantic organization in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 53(1), 146-159.
68. Mäkinen, L., Loukusa, S., Laukkanen, P., Leinonen, E., Kunnari, S. (2014). Linguistic and pragmatic aspects of narration in Finnish typically developing children and children with specific language impairment. *Clinical linguistics & phonetics*. 28(6), 413-427.
69. Gibson, J., Adams, C., Lockton, E., Green, J. (2013). Social communication disorder outside autism? A diagnostic classification approach to delineating pragmatic language impairment, high functioning autism and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 54(11), 1186-1197.
70. Conti-Ramsden, G., Durkin, K. (2017). Developmental language disorder. In D. Skuse, H. Bruce, and L. Dowdney (Eds.), *Child Psychology and Psychiatry: Frameworks for Clinical Training and Practice*. (3rd Edition). New Jersey:Wiley Blackwell, 307-313.
71. Zubrick, S.R., Taylor, C. L., Rice, M. L., Slegers, D. W. (2007). Late language emergence at 24 months: An epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 50(6), 1562-1592.
72. Clark, A., O'Hare, A., Watson, J., Cohen, W., Cowie, H., Elton, R., Nasir, J., Seckl, J. (2007). Severe receptive language disorder in childhood—familial aspects and long-term outcomes: results from a Scottish study. *Archives of disease in childhood*. 92(7), 614-619.
73. Feldman, H.M. (2019). How young children learn language and speech. *Pediatrics in review*. 40(8), 398-411.
74. Snowling, M.J., Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological bulletin*. 142(5), 498-545.
75. Lyytinen, P., Eklund, K., Lyytinen, H. (2005). Language development and literacy skills in late-talking toddlers with and without familial risk for dyslexia. *Annals of dyslexia*. 55(2), 166-192.
76. Newbury, D.F., Fisher, S. E., Monaco, A. P. (2010). Recent advances in the genetics of language impairment. *Genome medicine*. 2(1), 1-8.

77. Whitehouse, A.J.O., Bishop, D. V. M., Ang, Q. W., Pennell, C. E., Fisher, S. E. (2011). CNTNAP2 variants affect early language development in the general population. *Genes, Brain and Behavior*. 10(4), 451-456.
78. Rice, M.L., Smith, S. D. Gayán, J. (2009). Convergent genetic linkage and associations to language, speech and reading measures in families of probands with specific language impairment. *Journal of neurodevelopmental disorders*. 1(4), 264-282.
79. Newbury, D.F., Paracchini, S., Scerri, T. S., Winchester, L. Addis, L., Richardson, A. J., Walter, J., Stein, J. F., Talcott, J. B., Monaco, A. P. (2011). Investigation of dyslexia and SLI risk variants in reading-and language-impaired subjects. *Behavior genetics*. 41(1), 90-104.
80. Newbury, D.F., Winchester, L., Addis, L., Paracchini, S., Buckingham, L. L., Clark, A., Cohen, W., Cowie, H., Dworzynski, K., Everitt, A. (2009). CMIP and ATP2C2 modulate phonological short-term memory in language impairment. *The American Journal of Human Genetics*. 85(2), 264-272.
81. Rice, M.L. (2012). Toward epigenetic and gene regulation models of specific language impairment: Looking for links among growth, genes, and impairments. *Journal of neurodevelopmental disorders*. 4(1), 1-14.
82. Grigorenko, E.L. (2009). Speaking genes or genes for speaking? Deciphering the genetics of speech and language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 50(1-2), 116-125.
83. Madigan, S., Prime, H., Graham, S. A., Rodrigues, M., Anderson, N., Khoury, J., Jenkins, J. M. (2019). Parenting behavior and child language: A meta-analysis. *Pediatrics*. 144(4).
84. Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental psychology*. 49(1), 4-14.
85. Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*. 74(5), 1368-1378.
86. Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M., Reynolds, E., Willoughby, M. (2020). How early maternal language input varies by race and education and predicts later child language. *Child development*. 91(4), 1098-1115.
87. Horwitz, S., Mc. Irwin, J. R., Briggs-Gowan, M. J., Heenan, J. M. B., Mendoza, J., Carter, A. S. (2003). Language delay in a community cohort of young children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 42(8), 932-940.
88. Reilly, S., Bavin, E. L., Bretherton, L., Conway, L., Eadie, P., Cini, E., Prior, M., Ukoumunne, O. C., Wake, M. (2009). The Early Language in Victoria Study (ELVS): A prospective, longitudinal study of communication skills and expressive vocabulary

- development at 8, 12 and 24 months. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 11(5), 344-357.
89. Bishop, D.V.M.M., G. M. (2004). Immature cortical responses to auditory stimuli in specific language impairment: evidence from ERPs to rapid tone sequences. *Developmental Science*. 7(4), 11-18.
 90. Chiat, S. (2001). Mapping theories of developmental language impairment: Premises, predictions and evidence. *Language and cognitive processes*. 16(2-3), 113-142.
 91. Fortunato-Tavares, T., Andrade, C. R. F. Befi-Lopes, D., Limongi, S. O., Fernandes, F. D. M., Schwartz, R. G. (2015). Syntactic comprehension and working memory in children with specific language impairment, autism or Down syndrome. *Clinical linguistics & phonetics*. 29(7), 499-522.
 92. Tamis-LeMonda, C.S., Bornstein, M. H. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental psychology*. 30(2), 283-292.
 93. Blackwell, A.K.M., Harding, S., Babayiğit, S., Roulstone, S. (2015). Characteristics of parent–child interactions: A systematic review of studies comparing children with primary language impairment and their typically developing peers. *Communication Disorders Quarterly*. 36(2), 67-78.
 94. Roberts, M.Y., Kaiser, A. P., Wolfe, C. E., Bryant, J. D., Spidalieri, A. M. (2014). Effects of the teach-model-coach-review instructional approach on caregiver use of language support strategies and children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 57(5), 1851-1869.
 95. Roberts, M.Y., Curtis, P. R., Sone, B. J., Hampton, L. H. (2019). Association of parent training with child language development: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*. 173(7), 671-680.
 96. Skibbe, L.E., Moody, A. J., Justice, L. M., McGinty, A. S. (2010). Socio-emotional climate of storybook reading interactions for mothers and preschoolers with language impairment. *Reading and Writing*. 23(1), 53-71.
 97. Hudson, S., Levickis, P., Down, K., Nicholls, R., Wake, M. (2015). Maternal responsiveness predicts child language at ages 3 and 4 in a community-based sample of slow-to-talk toddlers. *International journal of language & communication disorders*. 50(1), 136-142.
 98. Rescorla, L., Fechnay, T. (1996). Mother child synchrony and communicative reciprocity in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 39(1), 200-208.
 99. Lindsey, E.W., Cremeens, P. R., Colwell, M. J., Caldera, Y. M. (2009). The structure of parent–child dyadic synchrony in toddlerhood and children's communication competence and self-control. *Social Development*. 18(2), 375-396.

100. Mesman, J.E., R. A. G. (2016). Mary Ainsworth's legacy: A systematic review of observational instruments measuring parental sensitivity. In K. Grossman, I. Bretherton, E. Waters, K. Grossman (Eds.), *Maternal Sensitivity*. (1st Edition). London: Routledge, 43-64.
101. Ainsworth, M.D.S., Bell, S. M., Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. M. Richards (Ed.) *The integration of a child into a social world*. (1st Edition). Cambridge: Cambridge University Press, 9-135.
102. Bornstein, M.H., Tamis-LeMonda, C. S., Hahn, C. S., Haynes, O. M. (2008). Maternal responsiveness to young children at three ages: longitudinal analysis of a multidimensional, modular, and specific parenting construct. *Developmental psychology*. 44(3), 867-874.
103. Mahoney, G., Finger, I., Powell, A. (1985). Relationship of maternal behavioral style to the development of organically impaired mentally retarded infants. *American journal of mental deficiency*, 90(3), 296-302.
104. İnternet: Mahoney, G. (1999). *Maternal Behavior Rating Scale (Revised-2008)*. https://www.researchgate.net/publication/309907147_Maternal_Behavior_rating_Scale 15 Ekim 2022 tarihinde alınmıştır.
105. Renzi, D.T., Romberg, A. R., Bolger, D. J., Newman, R. S. (2017). Two minds are better than one: Cooperative communication as a new framework for understanding infant language learning. *Translational Issues in Psychological Science*. 3(1), 19-33.
106. Tamis-LeMonda, C.S., Kuchirko, Y., Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*. 23(2), 121-126.
107. McCabe, J.E. (2014). Maternal personality and psychopathology as determinants of parenting behavior: a quantitative integration of two parenting literatures. *Psychological Bulletin*. 140(3), 722-750.
108. Rowe, M.L., Denmark, N., Harden, B. J., Stapleton, L. M. (2016). The role of parent education and parenting knowledge in children's language and literacy skills among White, Black, and Latino families. *Infant and Child Development*. 25(2), 198-220.
109. Rowe, M.L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of child language*. 35(1), 185-205.
110. Deater-Deckard, K. (1998). Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical psychology: Science and practice*. 5(3), 314-332.

- 111.Ward, K.P., Lee, S. J. (2020). Mothers' and fathers' parenting stress, responsiveness, and child wellbeing among low-income families. *Children and Youth Services Review*. 116, 105218.
- 112.McFadden, K.E. and C.S. Tamis-LeMonda. (2013). Maternal responsiveness, intrusiveness, and negativity during play with infants: Contextual associations and infant cognitive status in a low-income sample. *Infant Mental Health Journal*. 34(1), 80-92.
- 113.Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS medicine*. 18(5), e1003602.
- 114.Suskind, D.L., Leffel, K. R., Graf, E., Hernandez, M. W., Gunderson, E. A., Sapolich, S. G., Suskind, E., Leininger, L., Goldin-Meadow, S., Levine, S. C. (2016). A parent-directed language intervention for children of low socioeconomic status: A randomized controlled pilot study. *Journal of child language*. 43(2), 366-406.
- 115.Pancsofar, N., Vernon-Feagans, L. (2006). Mother and father language input to young children: Contributions to later language development. *Journal of applied developmental psychology*. 27(6), 571-587.
- 116.Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive psychology*. 45(3), 337-374.
- 117.Barnes, S., Gutfreund, M., Satterly, D., Wells, G. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. *Journal of child language*. 10(1), 65-84.
- 118.Weisleder, A., Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological science*. 24(11), 2143-2152.
- 119.Hoff, E., Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child development*. 73(2), 418-433.
- 120.Pan, B.A., Rowe, M. L., Singer, J. D., Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child development*. 76(4), 763-782.
- 121.Anderson, N.J., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M., Madigan, S. (2021). Linking quality and quantity of parental linguistic input to child language skills: A meta-analysis. *Child Development*. 92(2), 484-501.
- 122.Landry, S.H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A., Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental psychology*. 37(3), 387-403.

123. Madigan, S., Plamondon, A., Browne, D., Jenkins, J. (2016). Stability of observed maternal behavior across tasks, time, and siblings. *Parenting*. 16(2), 108-124.
124. Dallaire, D.H., Weinraub, M. (2005). The stability of parenting behaviors over the first 6 years of life. *Early Childhood Research Quarterly*. 20(2), 201-219.
125. Dunn, J.F., Plomin, R., Daniels, D. (1986). Consistency and change in mothers' behavior toward young siblings. *Child development*. 348-356.
126. Shipley, K.G., McAfee, J. G. (2019). *Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual*. (6th Edition). California: Plural Publishing, 3-24.
127. Marschark M., S., P. E. (2003). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. (1st Edition). New York: Oxford University Press, 219-302.
128. Costanza-Smith, A. (2010). The clinical utility of language samples. *Perspectives on Language Learning and Education*. 17(1), 9-15.
129. İnternet: American Speech, L., Hearing Association *Assessment Tools, Techniques, and Data Sources*. <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/late-language-emergence/assessment-tools-techniques-and-data-sources/> 20 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
130. Klee, T., Fitzgerald, M. D. (1985). The relation between grammatical development and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Child Language*. 12(2), 251-269.
131. Parker, M.D., Brorson, K. (2005). A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). *First language*. 25(3), 365-376.
132. Eisenberg, S.L., Fersko, T., McGovern L. C. (2001). The use of MLU for identifying language impairment in preschool children. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 10(4), 323-342.
133. Miller, J.F., Chapman, R. S. (1981). The Relation Between Age and Mean Length of Utterance in Morphemes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 24(2), 154-161.
134. Leadholm, B.J., Miller, J. F. (1994). *Language Sample Analysis: The Wisconsin Guide*. (1st Edition). Wisconsin: Wisconsin State Dept. of Public Instruction, 2-24.
135. Klee, T. (1992). Developmental and diagnostic characteristics of quantitative measures of children's language production. *Topics in Language Disorders*. 12(2), 28-41.
136. Miller, J.F. (1991). *Research on Child Language Disorders: A Decade of Progress*. (1st Edition). Texas: Pro Ed, 211-220.
137. Fenson, L., Pethick, S., Renda, C., Cox, J. L., Dale, P. S., Reznick, J. S. (2000). Short-form Versions of the MacArthur Communicative Development Inventories. *Applied Psycholinguistics*. 21(1), 95-116.

- 138.Acarlar, F., Aksu-Koç, A. Küntay, A. C., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S., Turan, F. (2009). *Adapting MB-CDI to Turkish: The first phase*. In *Essays on Turkish Linguistics: Proceedings of the 14th International Conference on Turkish Linguistics*, S. Ay, Ö. Aydın, I. Ergenç, S. Gökmen, S. İşsever, D. Peçenel (Eds.). Wiesbaden: Otto Harrassowitz GmbH & Co. 313-320.
- 139.Topbaş, S., Güven, S. (2013). *TEDİL-Türkçe erken dil gelişim testi (TELD-3: Test of early language development- Turkish) kullanım kılavuzu*. Ankara: Detay Yayıncılık, 1-86.
- 140.Diken, H.İ. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Doğal Öğretim Strateji ve Teknikleri*. Ankara: Eğiten Kitap, 2-64.
- 141.Pepper J., W.E. (2004). *It Takes Two to Talk: A Practical Guide For Parents of Children With Language Delays*. (3rd Edition). Canada: Hannen Centre, 15-106.
- 142.Yogman, M., Garner, A. Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Baum, R., Gambon, T., Lavin, A., Mattson, G., Wissow, L. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*. 142(3), e20182058.
- 143.Vigil, D.C.H., J., Klee, T. (2005). Quantity and quality of parental language input to late-talking toddlers during play. *Child Language Teaching and Therapy*. 21(2), 107-122.
- 144.Levickis, P.R., S. Girolametto, L., Ukoumunne, O. C., Wake, M. (2014). Maternal Behaviors Promoting Language Acquisition in Slow-to-Talk Toddlers: Prospective Community-based Study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 35(4), 274-281.
- 145.Diken, H.İ. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Nitelikli Yetişkin Davranışları*. Ankara: Eğiten Kitap, 1-54.
- 146.Diken, H.İ. (2013). *Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEOÇOM)*. Ankara: Eğiten Kitap, 1-120.
- 147.Leonard, L.B. (2014). Specific Language Impairment Across Languages. *Child Development Perspectives*. 8(1), 1-5.
- 148.Ebbels, S. (2014). Effectiveness of Intervention for Grammar in School-Aged Children with Primary Language Impairments: A Review of the Evidence. *Child Language Teaching and Therapy*. 30(1), 7-40.
- 149.Hewitt, L.E., Hammer, C. S., and K.M. Yont, Tomblin, J. B. (2005). Language sampling for kindergarten children with and without SLI: Mean length of utterance, IPSYN, and NDW. *Journal of communication disorders*. 38(3), 197-213.
- 150.Rice, M.L., Smolik, F., Perpich, D., Thompson, T., Rytting, N., Blossom, M. (2010). Mean length of utterance levels in 6-month intervals for children 3 to 9 years with and without language impairments. 53(2), 333-349.

151. van Balkom, H., L. Verhoeven, and M. van Weerdenburg. (2010). Conversational behaviour of children with Developmental Language Delay and their caretakers. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 45(3), 295-319.
152. Paul, R. and T.J. Elwood. (1991). Maternal linguistic input to toddlers with slow expressive language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 34(5), 982-988.
153. Stich, M., Girolametto, L., Johnson, C. J., Cleave, P. L., Chen, X. (2015). Contextual effects on the conversations of mothers and their children with language impairment. *Applied Psycholinguistics*. 36(2), 323-344.
154. Girolametto, L., Weitzman, E., Wiigs, M., Pearce, P. S. (1999). The relationship between maternal language measures and language development in toddlers with expressive vocabulary delays. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 8(4), 364-374.
155. Hilvert, E., Lorang, E., Sterling, A. (2021). Maternal Use of Decontextualized and Contextualized Talk: An In-Depth Investigation of Early Parent–Child Interactions in Down Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 30(4), 1767-1780.
156. Rowe, M.L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child development*. 83(5), 1762-1774.
157. Nelson, K.E., Welsh, J., Camarata, S. M., Butkovsky, L., Camarata, M. (1995). Available input for language-impaired children and younger children of matched language levels. *First Language*. 15(43), 1-17.
158. Conway, L.J., Levickis, P. A., Smith, J., Mensah, F., Wake, M., Reilly, S. (2018). Maternal communicative behaviours and interaction quality as predictors of language development: Findings from a community-based study of slow-to-talk toddlers. *International journal of language & communication disorders*. 53(2), 339-354.
159. Taumoepeau, M. (2016). Maternal expansions of child language relate to growth in children's vocabulary. *Language Learning and Development*. 12(4), 429-446.
160. Boulton, C., Levickis, P., Eadie, T. (2022). Maternal responsive behaviours and child language outcomes in a cohort of mothers and children facing adversity. *Early Child Development and Care*. 1-16.
161. Rees, K., Nadig, A., Rvachew, S. (2017). Story-related discourse by parent–child dyads: A comparison of typically developing children and children with language impairments. *International Journal of Child-Computer Interaction*. 12(1), 16-23.
162. DesJardin, J.L., Eisenberg, L. S. (2007). Maternal contributions: Supporting language development in young children with cochlear implants. *Ear and hearing*. 28(4), 456-469.

163. Cruz, I., Quittner, A. L., Marker, C., DesJardin, J. L., CDaCI Investigative Team. (2013). Identification of effective strategies to promote language in deaf children with cochlear implants. *Child development*. 84(2), 543-559.
164. DesJardin, J.L., Ambrose, S. E., Eisenberg, L. S. (2009). Literacy skills in children with cochlear implants: The importance of early oral language and joint storybook reading. *Journal of deaf studies and deaf education*. 14(1), 22-43.
165. Hodges, J.T. (2001). *Quantitative and Qualitative Aspect of Language Input To Late Talking Toddlers During Play*, Yüksek Lisans Tezi, University of Nevada, Nevada, 47-70.
166. Baumwell, L., Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. (1997). Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant behavior and Development*. 20(2), 247-258.
167. Rescorla, L., Bascome, A., Lampard, J., Feeny, N. (2001). Conversational patterns in late talkers at age 3. *Applied Psycholinguistics*. 22(2), 235-251.
168. Stevens, E., Blake, J., Vitale, G., Macdonald, S. (1998). Mother-infant object involvement at 9 and 15 months: Relation to infant cognition and early vocabulary. *First language*. 18(53), 203-222.
169. Fiese, B.H. (1990). Playful relationships: A contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child development*. 61(5), 1648-1656.
170. Menashe-Grinberg, A., Atzaba-Poria, N. (2017). Mother-child and father-child play interaction: The importance of parental playfulness as a moderator of the links between parental behavior and child negativity. *Infant mental health journal*. 38(6), 772-784.
171. Hoffer, P.C., Bliss L. S. (1990). Maternal verbal responsiveness with language-impaired, stage-matched, and age-matched normal children. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 11(3), 305-319.
172. Tamis-LeMonda, C.S., Briggs, R. D., McClowry, S. G., Snow, D. L. (2009). Maternal control and sensitivity, child gender, and maternal education in relation to children's behavioral outcomes in African American families. *Journal of applied developmental psychology*. 30(3), 321-331.
173. Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. S., Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological science*. 26(7), 1071-1083.
174. Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in early childhood special education*. 18(1), 5-17.

175. Ispa, J.M., Fine, M. A., Halgunseth, L. C., Harper, S., Robinson, J., Boyce, L., Brooks-Gunn, J., Brady-Smith, C. (2004). Maternal intrusiveness, maternal warmth, and mother–toddler relationship outcomes: Variations across low-income ethnic and acculturation groups. *Child development*. 75(6), 1613-1631.
176. Lindsey, E.W., Colwell, M. J., Frabutt, J. M., Chambers, J. C., MacKinnon-Lewis, C. (2008). Mother-child dyadic synchrony in European American and African American families during early adolescence: Relations with self-esteem and prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*. 289-315.
177. Seo, Y.J., Cheah, C. S. L., Hart, C. H. (2017). Korean immigrant mothers' praise and encouragement, acculturation, and their children's socioemotional and behavioral difficulties. *Parenting*. 17(2), 143-155.
178. Steelman, L.M., Assel, M. A., Swank, P. R., Smith, K. E., Landry, S. H. (2002). Early maternal warm responsiveness as a predictor of child social skills: Direct and indirect paths of influence over time. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 23(2), 135-156.
179. Diken, H.İ. (2009). Turkish mothers' self-efficacy beliefs and styles of interactions with their children with language delays. *Early Child Development and Care*. 179(4), 425-436.
180. Kochanska, G., Coy, K. C., Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development*. 72(4), 1091-1111.
181. Vuksanovic, J., Bjekic, J. (2013). Developmental relationship between language and joint attention in late talkers. *Research in developmental disabilities*. 34(8), 2360-2368.
182. Paul, R., Shiffer, M. E. (1991). Communicative initiations in normal and late-talking toddlers. *Applied Psycholinguistics*. 12(4), 419-431.
183. Fujiki, M., Brinton, B., Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 33(2), 102-111.
184. Forrest, C.L., Gibson, J. L., Halligan, S. L., St Clair, M. C. (2020). A cross-lagged analysis of emotion regulation, peer problems, and emotional problems in children with and without early language difficulties: Evidence from the millennium cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 63(4), 1227-1239.
185. Mahoney, G., & Wheeden, C. A. (1999). The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special learning needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 51–68.
186. Çabuk, F. (2022). Dil Gecikmesi Olan Koklear İmplant Kullanan Çocukların Bakımverenlerinin Etkileşimlerinin Dil Gelişimleriyle İlişkisinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 74-98.



EKLER

EK-1. Etik Kurul Kararı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU GİRİŞİMSSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR KARAR FORMU							
ETİK KURUL İLETİŞİM BİLGİLERİ	ETİK KURULUNUN ADI	Gazi Üniversitesi (GÜ) Klinik Araştırmalar Etik Kurulu					
	AÇIK ADRES						
	TELEFON						
	FAKS						
	E-POSTA						
BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Gelişimsel Dilbozukluğu Riski Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveyn Etkileşimlerinin Dil Gelişimleriyle İlişkisinin İncelenmesi					
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Prof. Dr. Bülent GÜNDÜZ					
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI/UZMANLIK ALANI/ BULUNDUĞU MERKEZ	Sağlık Bilimleri Fakültesi / GÜ					
	DESTEKLEYİCİ (Varsa)						
	ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Diğer: Girişimsel olmayan klinik araştırma-Yüksek lisans tezi					
	ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ ☒	ÇOK MERKEZLİ ☐	ULUSAL ☒	ULUSLARARASI ☐		
DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Ver.No	Dili			
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ	14.06.2021	1	Türkçe ☒ İngilizce ☐ Diğer ☐			
	AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU	14.06.2021	1	Türkçe ☒ İngilizce ☐ Diğer ☐			
DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER	Belge Adı			Açıklama			
	ARAŞTIRMA BÜTÇESİ	☒					
	BIYOLOJİK MATERYAL TRANSFER FORMU	☐					
	DİĞER	☐					
KARAR BİLGİLERİ	Karar No: 616	Toplantı tarihi: 28.06.2021					
	Gelişimsel Dilbozukluğu Riski Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveyn Etkileşimlerinin Dil Gelişimleriyle İlişkisinin İncelenmesi başlıklı başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe amaç, yaklaşım ve yöntemleri ile incelenerek uygun bulunduğu GÜ Klinik Araştırmalar Etik Kurulu üyelerinin oybirliği ile karar verilmiştir.						
ETİK KURULUN ÇALIŞMA ESASI		İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik İyi Klinik Uygulamaları Kılavuzu					
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI		Prof. Dr. D. Berrin GÜNAYDIN					
Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet	Araştırmayla ilişkisi		Katılım	
Prof. Dr. D. Berrin GÜNAYDIN BAŞKAN	Anesteziyoloji ve Reanimasyon Anabilim Dalı Farmakoloji Bilim Dr.	GÜTF	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐		
Prof. Dr. Gülsen TAÇOY BAŞKAN YARD.	Kardiyoloji Anabilim Dalı	GÜTF	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐		
Doç. Dr. Murat UÇAR BİLDİRİMDEN SORUMLU ÜYE	Radyoloji Anabilim Dalı	GÜTF	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐		
Prof. Dr. Nesrin ÇOBANOĞLU ÜYE	Tıp Tarihi ve Etik Anabilim Dalı	GÜTF	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐		
Prof. Dr. Mehmet Ali ERGÜN	Tıbbi Genetik Anabilim Dalı	GÜTF	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐		

EK-1. (devam) Etik Kurul Kararı

ÜYE								
Prof. Dr. Ö. Sezai LEVENTOĞLU ÜYE	Genel Cerrahi Anabilim Dalı	GÜTF	E ☒	K ☐	E ☒	H ☐	E ☒	H ☐
Prof. Dr. Nuriye ÖZDEMİR ÜYE	İç Hastalıkları Anabilim Dalı Tıbbi Onkoloji Bilim Dalı	GÜTF	E ☐	K ☒	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐
Prof. Dr. Aylin SEPİCİ DİNÇEL ÜYE	Tıbbi Biyokimya Anabilim Dalı	GÜTF	E ☐	K ☒	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐
Prof. Dr. Ebru ARHAN ÜYE	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Çocuk Nöroloji Bilim Dalı	GÜTF	E ☐	K ☒	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐
Doç. Dr. Gökçe S. ÖZTÜRK FİNCAN ÜYE	Tıbbi Farmakoloji Anabilim Dalı	GÜTF	E ☐	K ☒	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐
Doç. Dr. Elçin ÖZGÜR BUYUKATALA ÜYE	Biyofizik Anabilim Dalı	GÜTF	E ☐	K ☒	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐
Uzm. Dr. Emine AVCİ ÜYE	Halk Sağlığı	Halk Sağlığı Genel Müd.	E ☐	K ☒	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐
İpek GÜVENÇ ÜYE	Hukukçu	Ankara Barosu	E ☐	K ☒	E ☐	H ☒	E ☐	H ☐
I. Nüket EKŞİ ÜYE	Sivil Temsilci	-	E ☐	K ☒	E ☐	H ☒	E ☐	H ☐

EK-2. Olgu Rapor Formu

Olgu Rapor Formu

Adı Soyadı:	Tarih:
Cinsiyet:	Doğum Tarihi:
Tel:	Bilgi veren:

Çocuk Hakkında Genel Bilgiler	
Yenidoğan izleme taraması: ☐ Geçti ☐ Kaldı ☐ Yapılmadı	
Varsa en son izleme testi tarihi: sonuç:	
Özel Eğitime gidiyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır	Özel Eğitime Başlama tarihi:
Kreşe gidiyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır	
TV, tablet, telefon kullanımı:	Süre (günlük):

Aile Hakkında Genel Bilgiler	
Annenin yaşı:	Babanın yaşı:
Annenin eğitim Durumu: ☐ İlk-orta okul ☐ Lise ☐ Yüksek Okul/Üniversite ☐ Yüksek lisans/doktora	
Babanın Eğitim Durumu: ☐ İlk-orta okul ☐ Lise ☐ Yüksek Okul/Üniversite ☐ Yüksek lisans/doktora	
Annenin Mesleği:	Babanın Mesleği:
Anne çalışıyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Emekli (Çalışıyor ise ne iş yapıyor?)	)
Baba çalışıyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Emekli (Çalışıyor ise ne iş yapıyor?)	)
Annenin aylık geliri:	
Babanın aylık geliri:	
Akraba evliliği: ☐ Var ☐ Yok	

Tıbbi Hikâye
PRENATAL BİLGİLER:
Annenin Hamile Kalma Yaşı:
Hamilelikte İlaç Kullanımı:

EK-2. (Devam) Olgu Rapor Formu

Geçirdiği Hastalıklar:		
Hamileliğe Geçirdiği Travma/Kaza:		
Düşük Tehdidi:		
NATAL BİLGİLER:		
Gebelik Süresi:	☐ >38	☐ 37-38 ☐ 34-36 ☐ <30
Doğum Şekli:	☐ Normal	☐ Sezaryen
Doğum Ağırlığı:	☐ <1 kg	☐ 1-2 kg ☐ 2-3 kg ☐ 3-4 kg
Anoksi:	☐ Var ☐ Yok	Hiperbilirubinemi: ☐ Var ☐ Yok Kan Transfüzyonu: ☐ Var ☐ Yok
POSTNATAL BİLGİLER:		
Ateşli Hastalık:		
Kulak Enfeksiyonu:		
Kaza/Travma:		
Göz Problemi:		
Düzenli İlaç Kullanımı:		
Alerji:		
Geçirilen Ameliyatlar:		
MOTOR GELİŞİM ÖYKÜSÜ:		
- Emekleme zamanı: - Oturma zamanı: - Yürüme zamanı: - Koşma (sık düşme, denge kuramama vb.): - Salya kontrolü (2 yaştan sonra devam eden):		
DİL GELİŞİMİ:		
Sözel Olmayan Beceriler:		
- Göz teması (var, yok, sınırlı): - Jest, mimik kullanımı (işaret etme, bay bay yapma, öptücek anma): - İletişim başlatma-sürdürme: - Ortak ilgi kurma: - Aileden alınan bilgi/ klinik gözlem bulguları:		
Sözel Beceriler:		
İlk 1 yıl:		
- Vokalizasyon (yoğun, normal, sınırlı): - Babıldama (yoğun, normal, sınırlı):		
1 yaş sonrası:		
- İlk sözcük üretim zamanı: - Ürettiği Sözcükler:		

EK-2. (Devam) Olgu Rapor Formu

• Basit cümle üretim zamanı:	
Şu anki iletişim düzeyi: Ağlayarak ☐ Jest mimik ile ☐ Vokalizasyonlar ile ☐ Tek sözcük ile ☐ Basit cümle ile ☐ Karmaşık cümle ile ☐	

BULGULAR	
TIGE	
TEDEL Alıcı Dil Ham puanı	
TEDEL İfade Edici Dil Ham puanı	
Çocuğun cümledeki sözcük sayısı	
Çocuğun kullandığı farklı sözcük sayısı	
Annenin kullandığı cümledeki sözcük sayısı	
Annenin kullandığı farklı sözcük sayısı	
Anne-çocuk etkileşimi	

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : TEKİN, Tuğçe

Uyruğu :T.C.

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi / K.B.B. Anabilim Dalı / Odyoloji, Konuşma ve Ses Bozuklukları Programı	Devam ediyor
Lisans	Hacettepe Üniversitesi / Odyoloji	2018
Lise	Sakarya Anadolu Lisesi	2013

İş Deneyimi –Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2018-2019	Dalsu Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Odyolog
2019-2020	Simay Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Odyolog
2020-2021	Özel Sakarya Dil Konuşma Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Odyolog

Yabancı Dili

İngilizce

Yayınlar

1. Tekin T., Gündüz B., Kemaloğlu Y. K., Tırnak-Bacık Ş. Gelişimsel dil bozukluğu riski olan 5 yaşındaki çocukların ebeveyn etkileşimlerinin dil gelişimleriyle ilişkisinin incelenmesi:

Preliminar bulgular. 5. Ulusal Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokul Sempozyumu (Özet Bildiri/Sözlü Sunum). 201





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...

