

T.C
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU RİSKİ OLAN ÇOCUKLARIN SOSYAL-
DUYGUSAL VE DİL GELİŞİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN NORMAL DİL
GELİŞİMİ GÖSTEREN AKRANLARI İLE KARŞILAŞTIRILMASI**

Merve DİLBAZ

**Dil ve Konuşma Terapisi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANKARA
2020**

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgilerini ve deneyimlerini benimle paylaşan, akademik ve manevi desteğiyle yardımını esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof.Dr. Esra ÖZCEBE'ye,

Dil ve konuşma terapisi mesleğini sevmemde değerli katkıları olan ve akademik faaliyetlerimde beni destekleyen bölüm öğretim üyelerimiz Doç.Dr.Maviş Emel KULAK KAYIKCI, Dr. Öğr. Üyesi Ayşen KÖSE, Dr. Öğr. Üyesi Fatma ESEN AYDINLI ve Dr. Öğr. Üyesi Meltem Çiğdem KIRAZLI'ya,

Yaşamım boyunca bana inanan, sevgisini ve desteğini her zaman hissettiğim, her kararımda yanımda olan sevgili annem İlknur DİLBAZ, değerli babam Ahmet DİLBAZ ve kardeşim Özlem DİLBAZ'a,

Tüm çalışmalarımnda sabırla ve şefkatle yanımdan ayrılmayan, beni dinleyen ve cesaretlendiren Sercan GÜRSOY'a,

Bana her konuda yol gösteren ve tezimin her aşamasında beni yalnız bırakmayan sevgili Arş.Gör. Tuğçe KARAHAN TIĞRAK'a,

Sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

Dilbaz, M., Gelişimsel Dil Bozukluğu Riski Olan Çocukların Sosyal-Duygusal ve Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkinin Normal Dil Gelişimi Gösteren Akranları İle Karşılaştırılması, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapisi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2020. Gelişimsel dil bozukluğuna eşlik eden problemler olduğu bilinmektedir. Bu problemler arasında davranış problemleri ve sosyal-duygusal yeterliliğin düşük olması yer almaktadır. Bu çalışmada, gelişimsel dil bozukluğu riski (rGDB) olan ve normal dil gelişimine sahip çocukların dil ve sosyal-duygusal gelişimleri arasındaki ilişkiyi ve dil gelişimi ile sosyal-duygusal gelişim alanlarının çocukların etkileşimsel davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İkincil olarak, ebeveynlerin çocukları ile etkileşiminin dil ve sosyal-duygusal gelişimleri ile ilişkisi incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Dil ve Konuşma Terapisi Ünitesinde yürütülmüştür. Çalışmaya kronolojik yaşı 24-36 ay aralığında gelişimsel dil bozukluğu riski bulunan 51 çocuk (36 E, 15 K) ve normal dil gelişimine sahip 51 çocuk (30 E, 21 K) dahil edilmiştir. Dil değerlendirmeleri 'Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi', 'Dil Gelişimi Tarama Envanteri', 'Ortalama Sözcük Uzunluğu'; sosyal-duygusal gelişim değerlendirmesi 'Kısa 1-3 Yaş Sosyal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği'; etkileşimsel davranış değerlendirmeleri 'Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği -Türkçe Versiyon' ve 'Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği - Türkçe Versiyon' ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, rGDB olan çocukların normal dil gelişimi gösteren akranlarına göre anlamlı olarak daha fazla davranış problemleri ve daha düşük sosyal-duygusal yeterlilik gösterdikleri görülmüştür ($p < ,001$). Çocukların dil gelişimleri ve sosyal-duygusal gelişimleri arasında ilişki bulunmuştur. Ebeveynin davranışlarının çocukların dil gelişimleri ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisi gösterilmiştir.

Anahtar Kelimeler: gelişimsel dil bozukluğu, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, çocuk davranışı, ebeveyn davranışı

ABSTRACT

Dilbaz, M., Comparison of the Relationship Social-Emotional and Language Development in Children at Risk of Developmental Language Disorder to Peers with Normal Language Development, Hacettepe University Graduate School of Health Sciences, Speech and Language Therapy Programme Master Thesis, Ankara, 2020.

There are co-occurring problems which include behavioral problems and low social-emotional competence in children with developmental language disorder. The aim of this study was to investigate the relationship between language development and social-emotional development in children with at risk of developmental language disorder (rDLD) and children with normal language development. Also, it was aimed to investigate the effect of language development and social-emotional development on children's interactional behaviors Secondly, it was aimed to investigate the relationship between parents' behaviors and children's language and social-emotional development. The study was conducted in Speech and Language Therapy Unit in Hacettepe University Hospital. The study included 51 children (36 M, 15 F) with rDLD and 51 children (30 M, 21 F) with normal language development, and these children met the criteria of being 24-36 months old. To assess language, 'Turkish Version of Test of Early Language Development-Third Edition', 'Turkish Version of Language Development Survey', and 'Mean Length of Utterance'; to assess social-emotional development 'Turkish Version of The Brief Infant-Toddler Social Emotional Assessment'; and to assess interactional behavior 'Child Behaviour Rating Scale' and 'Maternal Behaviour Rating Scale' were used. As a result of the study, it was found that children with rDLD had significantly more behavioral problems and lower social-emotional competence than their peers who had normal language development ($p < .001$). There was a relationship between language development and social-emotional development of children. The impact of parental behavior on language development and social-emotional development of children has been shown.

Key words: developmental language disorder, language development, social and emotional development, child behavior, parent behavior

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
ŞEKİLLER	xiv
TABLolar	xv
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	4
2.1. Gelişimsel Dil Bozukluğu	4
2.2. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Dil Özellikleri	7
2.3. Gelişimsel Dil Bozukluğunun Etiyolojisi	10
2.4. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal-Duygusal Gelişim	13
2.4.1. Sosyal Yeterlilik	15
2.4.2. Duygusal Yeterlilik	16
2.4.3. Davranış Problemleri	17
2.4.4. Öz Düzenleme	18
2.5. Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi	19
2.6. Gelişim Alanlarının İlişkisi	21
2.7. Gelişimsel Dil Bozukluğu ve Sosyal-Duygusal Gelişim	22
2.8. Erken Çocukluk Dönemi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirmesinde Kullanılan Araçlar	26
2.8.1. Kısa 1-3 Yaş Sosyal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği (K/1-3SDD)	26
2.9. Etkileşimsel Davranış Değerlendirmelerinde Kullanılan Araçlar	27
2.9.1. Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyon (ÇDDÖ-TV)	27
2.9.2. Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyon (EDDÖ-TV)	28
2.10. Dil Gelişim Değerlendirmelerinde Kullanılan Araçlar	30

2.10.1. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)	30
2.10.2. Dil Gelişimi Tarama Envanteri (DİLTAR)	31
2.10.3. Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU)	32
3. BİREYLER VE YÖNTEM	33
3.1. Bireyler	33
3.2. Yöntem	34
3.2.1. Dil Gelişimi Değerlendirmeleri	35
3.2.2. Erken Çocukluk Dönemi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirmesi	38
3.2.3. Etkileşimsel Davranış Değerlendirmeleri	38
3.3. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik	43
3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi	44
4. BULGULAR	45
4.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	45
4.1.1. Çocukların Cinsiyet Dağılımları	46
4.1.2. Çocukların Yaş Dağılımları	46
4.1.3. Çocukların Kreşe Gitme Durumlarının Dağılımı	47
4.2. Ebeveynlere İlişkin Demografik Bilgiler	48
4.2.1. Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	48
4.2.2. Ebeveynlerin Yaş Dağılımı	48
4.3. Çocukların Dil Değerlendirme Sonuçları	49
4.4. Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Analizler	51
4.5. Çocukların ve Ebeveynlerin Etkileşimsel Davranış Değerlendirmelerinin Sonuçları	52
4.6. Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim ve Etkileşimsel Davranışlar İlişkisi	54
4.6.1. Dil Gelişimi ve Sosyal-Duygusal Gelişim İlişkisi	58
4.6.2. Dil Gelişimi ve Çocuk Etkileşimsel Davranışı İlişkisi	59
4.6.3. Sosyal-Duygusal Gelişim ve Çocuk Etkileşimsel Davranışı İlişkisi	60
4.6.4. Dil Gelişimi ve Ebeveyn Etkileşimsel Davranışı İlişkisi	61
4.6.5. Sosyal-Duygusal Gelişim ve Ebeveyn Etkileşimsel Davranışı İlişkisi	62
4.6.6. Çocuk Etkileşimsel Davranışı ve Ebeveyn Etkileşimsel Davranışı İlişkisi	63
5. TARTIŞMA	65
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	74

7. KAYNAKLAR	77
8. EKLER	90
Ek-1: Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul Onayı	
Ek-2: Tez Çalışması Orijinallik Raporu	
Ek-3: Dijital Makbuz	
Ek-4: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) Örnek Maddeleri	
Ek-5: Dil Gelişimi Tarama Envanteri (DİLTAR) Örnek Maddeleri	
Ek-6: Konuşmayı Sözcelere Bölerken İzlenecek Kurallar	
Ek-7: Sözceleri Morfemlere Ayırırken İzlenecek Kurallar	
Ek-8: Kısa 1-3 Yaş Sosyal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği (K/1-3SDD) Örnek Maddeleri	
Ek-9: Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyon (ÇDDÖ-TV) Örnek Maddeleri	
Ek-10: Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyon (EDDÖ-TV) Örnek Maddeleri	
9. ÖZGEÇMİŞ	100

SİMGELER VE KISALTMALAR

ASHA	<i>The American Speech-Language-Hearing Association</i>
BITSEA	<i>The Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment</i>
CBCL	<i>The Child Behavior Checklist</i>
CBRS	<i>Child Behaviour Rating Scale</i>
CSEFEL	<i>The Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning</i>
ÇDDÖ-TV	Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyon
DİLTAR	Dil Gelişimi Tarama Envanteri
DLD	<i>Developmental Language Disorder</i>
EDDÖ-TV	Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyon
GDB	Gelişimsel Dil Bozukluğu
rGDB	Gelişimsel Dil Bozukluğu Riski
ITSEA	<i>Infant-Toddler Social Emotional Assessment</i>
K/1-3SDD	Kısa 1-3 yaş Sosyal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği
LDS	<i>Language Development Survey</i>
MBRS	<i>Maternal Behaviour Rating Scale</i>
MLU	<i>Mean Length of Utterance</i>
OSU	Ortalama Sözcük Uzunluğu
ÖDB	Özgül Dil Bozukluğu
PPVT – R	<i>Peabody Picture Vocabulary Test – Revised</i>

SAM	Sosyal Adaptasyon Modeli
SDG	Sosyal-Duygusal Gelişim
SDM	Sosyal Deviasyon Modeli
TEDİL	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
TELD – 3	<i>Test of Early Language Development – Third Edition</i>

ŞEKİLLER

Şekil		Sayfa
2.1.	Gelişimsel Dil Bozukluğu; Etkilenen Alanlar, Risk Faktörleri, Eşlik Eden Bozukluklar	6
2.2.	Gelişimsel Dil Bozukluğu İçin 'Tanımlama Düzeyleri'	10
2.3.	Sosyal Adaptasyon Modeli (SAM)	23
2.4.	Sosyal Deviasyon Modeli (SDM)	24

TABLULAR

Tablo	Sayfa
4.1. Çalışma Değişkenlerinin Tüm Örneklemde Ortalama, Standart Sapma ve Medyan Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	45
4.2. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	46
4.3. Çocukların Kronolojik Yaşlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	47
4.4. Çocukların Kreşe Gitme Durumlarına Göre Dağılımı	47
4.5. Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	48
4.6. Ebeveynlerin Yaşlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	48
4.7. Gelişimsel Dil Bozukluğu Riski Olan ve Normal Dil Gelişimine Sahip Olan Çocukların Dil Gelişim Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçlar	50
4.8. Gelişimsel Dil Bozukluğu Riski Olan ve Normal Dil Gelişimine Sahip Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	51
4.9. EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV Değerlendirmelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	53
4.10. Gelişimsel Dil Bozukluğu Riski Olan Çocuklarda Değişkenler Arası Spearman Korelasyon Katsayıları (Rho)	56
4.11. Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocuklarda Değişkenler Arası Spearman Korelasyon Katsayıları (Rho)	57

1. GİRİŞ

İletişim, sözlü veya sözsüz olarak bireylerin birbirleri ile etkileşim ve paylaşım halinde olmalarıdır. Bebekler doğdukları andan itibaren çevreleri ile amaçlı iletişime girmeye başlarlar. İnsanın sosyal varlığını gösteren bu durum bireylerin toplum içinde yer edinmesini sağlamaktadır. Dil ve iletişim sayesinde çevrelerini tanırlar (1).

İletişim bozukluğu, sözel ve sözel olmayan sembollerini alma, iletilme, işleme ve anlama becerilerindeki bozulmayı kapsamaktadır. İletişim bozuklukları işitme, dil ve/veya konuşma süreçlerinde ortaya çıkabilir. Bireylerde iletişim bozuklukları gelişimsel ve edinilmiş olabileceği gibi bu süreçlerden herhangi birinde ya da kombinasyonlarında problem görülebilmektedir. İletişim bozuklukları çatısının altında işitme bozukluğu, dil bozukluğu, konuşma bozukluğu ve sentral işitsel işleme bozukluğu yer almaktadır (2). İletişim bozukluklarının dil ve konuşma bozuklukları olarak sınıflandırılması çocuğun iletişim profilinin oluşturulması ve bu profilin güçlü ve zayıf yönlerinin tanımlanmasına yardımcıdır (3).

Çocukların gelişimsel süreç içerisinde kazandığı en büyük yapıtaşlarından biri dili edinimi ve dili kullanarak iletişime geçebilme becerileridir. Dil gelişimi karmaşık bir süreç olmakla birlikte tüm normal gelişim gösteren çocuklar herhangi bir müdahale olmadan hızlı ve eforsuz bir şekilde dili edinirler ve birkaç yıl içerisinde bu konuda uzmanlaşırlar (1). Dil edinimi ve gelişiminde çocukların evrensel bir sırayı takip ettikleri belirtilmektedir. Edinim sırası çocuklar arasında benzer olsa da çocukların gelişimindeki hız bireyler arasında farklılık gösterebilmektedir (1). Dil gelişimindeki bireysel farklılıklar çocukların bilişsel-algısal kapasiteleri ile ilişkili olabileceği gibi sahip oldukları kültürel, sosyal ve linguistik çevre ile de ilişkilendirilmektedir (4). Çocukların çevrelerindeki dil uyaranlarının miktarı ve kalitesi dil gelişimindeki hızda çeşitliliğe sebep olmaktadır. Dil gecikmesi olan çocukların dil gelişimindeki edinim sırası tipik gelişen çocuklarla aynı olmaktadır fakat edinim hızı daha yavaştır (3).

Bir şemsiye terim olarak kullanılan dil bozukluğu içerisinde ‘Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB)’ ve ‘X’e Bağlı Dil Bozukluğu’ alt grupları yer almaktadır (5). Dil bozukluğu, günlük yaşamdaki iletişimi bozan veya öğrenme ortamlarında engel oluşturan bir ifade olarak kabul edilmektedir. Gelişimsel dil bozukluğu, bilinen nörolojik, duyuşal, genetik veya bilişsel bir etiyojolojiye bağlı olmadan dil bozukluğunun olması durumudur. Gelişimsel dil bozukluğu altta yatan beyin hasarı, işitme kaybı, mental retardasyon ya da diğer medikal durumlar ile açıklanamamaktadır (5, 6). Çocuklar 5 yaşında iken herhangi bir biyomedikal nedene bağlı olmayan alıcı ve/veya ifade edici dil problemlerinde gelişimsel dil bozukluğu tanısının konulabildiği belirtilmektedir (5, 7). Forrest ve arkadaşları (8) çalışmalarında gelişimsel dil bozukluğu geliştirme riskleri olan çocuklar için ‘Gelişimsel Dil Bozukluğu Riski’ (*Risk of Developmental Language Disorder – rDL D*) terimini ilk kez kullanmışlardır.

Çocuklarda gelişimsel dil bozukluğu tek başına ortaya çıkabileceği gibi eşlik eden farklı problemler de görülebilir ve göz ardı edilmemelidir. Gelişimsel dil bozukluğuna eşlik eden bu durumlar dil bozukluğunun paternini, müdahale yöntemini ve çocukların terapiye cevabını etkileyebilmektedir. Eşlik eden problemler içerisinde ise dikkat problemleri (dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu-DEHB), motor problemler (gelişimsel koordinasyon bozukluğu – *developmental coordination disorder*), okuma ve yazma problemleri (gelişimsel disleksi), konuşma problemleri, davranış ve duygu bozuklukları yer almaktadır (5, 9).

Erken dönemdeki dil problemlerinin çocukların ileri dönemlerdeki gelişimlerine olumsuz etkileri göz önüne alındığında, bu çocuklarda erken dönemde dil sorunlarının ilişkili olduğu faktörleri tespit etmenin ve detaylı incelemenin önem taşıdığı düşünölmektedir (10). Çocukların dil gelişimleri ve davranış problemleri (11), öz düzenleme becerileri ile dil gelişimleri (12), duyguşal yeterlilikleri ve akran etkileşimi (13) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Gelişimsel dil bozuklukları ile birlikte görölebilen davranış problemleri ve sosyal-duyguşal yeterliliğin düşük olmasının dil becerileri olan ilişkisi, genellikle kontrol grubunun olmadığı çalışmalar ile ele alındığı görölmektedir (12, 14, 15). Kontrol grubunun dahil edildiği çalışmalarda ise sosyal-

duygusal gelişimin yalnızca bir alt alanı değerlendirilerek gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklara dair bilgiler sunulmuştur (11, 16, 17). Dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişimin ilişkisinin incelendiği ya da gruplar arası karşılaştırmaların yapıldığı çalışmalarda ebeveynlere dair özelliklerin sıklıkla dahil edilmediği görülmektedir. Dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda ebeveyn-çocuk etkileşimini değişken olarak ele alan çalışma sayısı sınırlıdır (17, 18).

Bu araştırmanın amacı, gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin karşılaştırılmasıdır. İkincil olarak, çocukların dil gelişimleri ile sosyal-duygusal gelişimlerinin ilişkisini, dil gelişimi ile sosyal-duygusal gelişim alanlarının çocukların etkileşimsel davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Son olarak, ebeveyn davranışlarının çocukların dil gelişimleri ve sosyal-duygusal gelişimleri ile ilişkisini araştırmaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda araştırma hipotezleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- 1) **H1:** Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin normal dil gelişimi gösteren akranlarına göre daha düşük düzeyde olması beklenmektedir.
- 2) **H1:** Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların etkileşimsel davranışları arasında fark vardır.
- 3) **H1:** Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocuklarda dil gelişim düzeyi zayıfladıkça sosyal ve duygusal becerilerinin azalması beklenmektedir.
- 4) **H1:** Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile etkileşimsel davranışları arasında ilişki olması beklenmektedir.
- 5) **H1:** Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların dil becerilerinin arttıkça etkileşimsel davranışlarının daha yüksek düzeyde olması beklenmektedir.
- 6) **H1:** Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile ebeveyn etkileşimsel davranışları arasında ilişkili olması beklenmektedir.

2. GENEL BİLGİLER

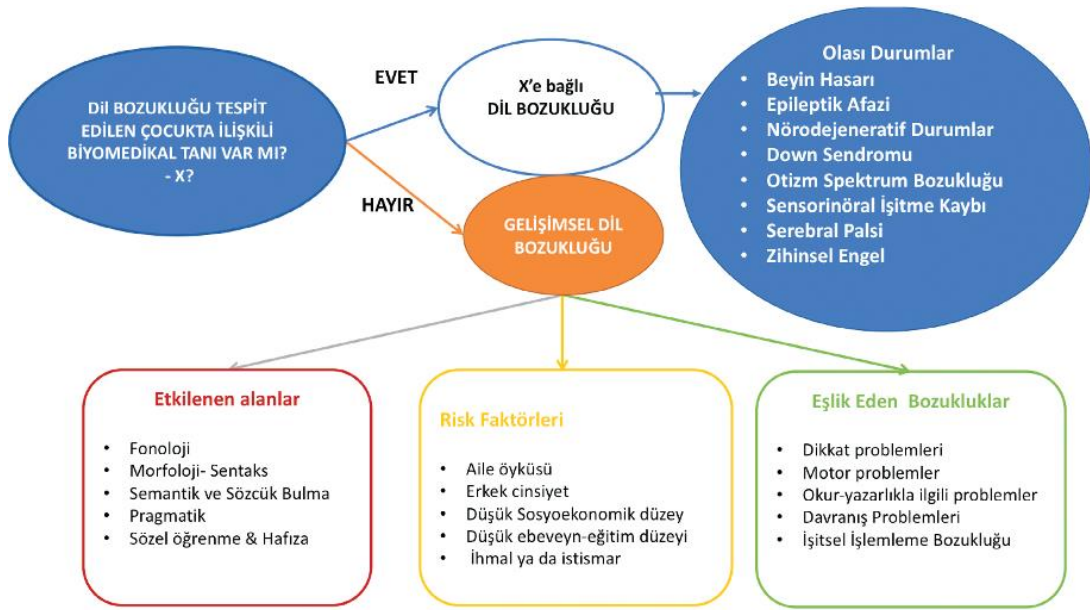
2.1. Gelişimsel Dil Bozukluğu

Dil, sözlü, yazılı ya da simgeler gibi farklı yöntemler ile bilgileri, düşünceleri ve duyguları iletmek amacıyla sözcüklerin ve cümlelerin kullanılmasını ve bunların anlaşılmasını kapsamaktadır (19). Amerikan Dil, Konuşma ve İşitme Birliği'nin (*The American Speech-Language-Hearing Association - ASHA*) tanımına göre dil; düşünce ve iletişim amaçları için çeşitli şekillerde kullanılan karmaşık ve dinamik bir sistemdir. Bu karmaşık ve dinamik sistemin nasıl geliştiği birçok araştırmacının yıllar boyunca ilgi odağı olmuştur. Doğuştancı yaklaşıma (*nativist approach*) göre, insanlar dilin yapısıyla ilişkili kuralları bilerek doğarlar ve dolayısıyla çocuklar dili edinebilmektedirler. Doğuştancı yaklaşımların içerisinde yer alan Chomsky'nin kuramına göre her insan beyinde, evrensel sentaktik kuralları bulunduran, teorik olarak dil edinme aracı olarak isimlendirilen, bir bölge doğuştan bulunmaktadır. Yapısalcı yaklaşım (*contructionist approach*) ise doğuştancı yaklaşımın aksine çocukların linguistik bilgiyi maruz kaldıkları çevresel girdilerden edindiklerini savunmaktadır. Yapısalcı kuram, evrensel kuralların olmadığı ve çocukların tekrarlı dil kullanımlarından dile ilişkin kuralları çıkardığını söylemektedir (1).

Bloom ve Lahey (1978) dilin yapı, içerik ve kullanım olmak üzere üç ana bileşeni kapsadığını belirtmişlerdir (20). Dilin yapısı fonoloji (sesbilgisi), morfoloji (biçimbilgisi), sentaks (sözdizim); içeriği semantik (anlambilgisi); kullanımı ise dilin sosyal amaçlı bağlama uygun olarak kullanılması, pragmatik (edimbilgisi) beceriyi içermektedir. ASHA'nın (1993) tanımına göre dil bozukluğu; sözel, yazılı ve/veya diğer sembol sistemlerinin algılanmasında ve/veya kullanımında meydana gelen bir bozukluktur. Bu bozukluk (1) dilin yapısını (fonoloji, morfoloji ve sentaks), (2) dilin içeriğini (semantik) ve/veya (3) dilin kullanımını (pragmatik) ya da bileşenlerin çeşitli kombinasyonlarını kapsayabilir (2). Çocuklarda dil problemleri sık görülmektedir. Dil bozukluğunun yaygınlığını belirlemek üzere yapılan çalışmalarda sonuçlar %3 ve %7 arasında değişirken (21-23) gelişimsel dil bozukluğu riski %6,2 olarak raporlanmıştır (18). Rescorla (24) orta sosyo-ekonomik düzeyde, 2 yaşındaki çocukların %15'inin

yaşlarına uygun olan ifade edici dil becerilerini edinemediğini ve bu durumun daha düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklarda daha yüksek olduğunu bulmuştur. Reilly ve arkadaşları (25) 2010 yılında 1596 çocuk ile yaptıkları çalışmada, 2 yaşındaki çocukların %20'sinde gecikmiş konuşma olduğunu raporlamışlardır.

Dil bozukluğu, bireyin iletişimdeki partnerini anlama ve kendini sözel olarak ifade etmede zorluk yaşaması olarak tanımlanabilir. Bu zorluğu tanımlamak amaçlı geçmişten günümüze konjenital afazi, gelişimsel disfazi, özgül dil bozukluğu – ÖDB (*Specific Language Impairment – SLI*), dil gecikmesi gibi birçok terim kullanılmıştır. Yakın bir zamana kadar sıklıkla kullanılan terim özgül dil bozukluğu olmuştur. Özgül dil bozukluğu bilişsel ve duygusal gelişiminde gerilik olmayan, işitme, oral-motor becerileri normal olan veya çevresel faktörleri risk teşkil etmeyen çocukların dil öğrenme güçlüklerini ifade etmektedir (26). Kısa bir süre önce çocuklarda dil bozukluğunu tanımlama ve terminolojisi hakkında bir fikir birliğine ulaşmak amacıyla düzenlenen çok uluslu ve multidisipliner Delphi Consensus CATALISE panelinde, işitme kaybı, otizm spektrum bozukluğu, nörogelişimsel bozukluklar, beyin hasarı sonrasında edinilmiş dil bozuklukları, genetik durumlar (örneğin; Down sendromu) gibi bilinen bir biyomedikal etiyolojiye sahip olmayan, dil bozukluğu bulunan çocukların “Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB) / *Developmental Language Disorder (DLI)*” olarak tanımlanması üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. ‘Gelişimsel’ terimi edinilmiş ya da bilinen bir biyomedikal nedene bağlı olmadan, çocukluk çağında gelişim sürecinde ortaya çıkan bir durum olduğunu ifade etmektedir. Biyomedikal durumla ilişkili olan dil bozuklarının ise ‘X’e bağlı dil bozukluğu’ olarak sınıflandırılması kararına varılmıştır (5). Şekil 2.1. dil bozukluğunun sınıflandırılması ve gelişimsel dil bozukluklarında etkilenen alanlar, risk faktörleri ve eşlik eden bozukluklar bilgilerini içermektedir.



Şekil 2.1. Gelişimsel Dil Bozukluğu; Etkilenen Alanlar, Risk Faktörleri, Eşlik Eden Bozukluklar (27)

Şekil 2.1.'de görüldüğü gibi gelişimsel dil bozukluğu geniş bir problem yelpazesini kapsamaktadır. Bu durumda gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar heterojen özelliklere sahiptirler. Gelişimsel dil bozukluğu ile ilişkilendirilmiş risk faktörleri ailede dil bozukluğu ya da disleksi öyküsü, erkek cinsiyet, düşük sosyo-ekonomik düzey, düşük ebeveyn eğitim düzeyi, ihmal ya da istismar varlığı olarak belirtilmiştir (5, 27).

18-24 ayları arasında sınırlı sözcük dağarcığına sahip olan birçok çocuğun, müdahaleye ihtiyaç kalmadan akranları ile aynı seviyede dil gelişim özellikleri gösterdikleri görülmüştür (19, 25). Whitehouse ve arkadaşları (28) tarafından 2011 yılında yapılan çalışmada 2 yaşında iken gecikmiş konuşma olarak nitelendirilen çocukların %70-80 oranında ileriki yıllarda kronolojik yaşlarına uygun dil gelişimi geliştirdikleri ifade edilmiştir. Bu oranlara rağmen yaşitlerini yakalayamayan çocuklar da mevcuttur. Nitekim dil gecikmesi olan çocukların ileriki yaşlarda dil ile ilişkili problemler yaşadıklarını kanıtlayan çalışmalar vardır (29, 30). Bishop (19) zayıf dili anlama becerilerini, zayıf jest kullanımını ve/veya ailede dil bozukluğu öyküsünün

bulunmasını gecikmiş konuşmanın dil bozukluğu olarak devam etmesi için risk faktörü olarak belirtmiştir. Fakat yine de bu belirtilerin çocukların bireysel gelişim süreçleri için güvenilir yordayıcılar olmadığını ifade etmiştir. Çocukların 6 ay sonra tekrar değerlendirmelerinin yapılması önerilmektedir (19). Bu bilgiler doğrultusunda çocukların dil problemlerinin ileriki yaşlarda devam edip etmeyeceğini bilmek oldukça zordur (19, 25).

2.2. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Dil Özellikleri

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların fonoloji, morfoloji, sentaks, semantik, pragmatik, sözcük bulma becerileri ile sözel öğrenme ve hafıza becerileri etkilenmiş olabilir (Bkz. Şekil 2.1.). Bu becerilerin birinde ya da çeşitli kombinasyonlarında problem görülebilmektedir.

Yeni bir sözcüğü öğrenmek, anlamlı bağlamlar içerisinde sözcüğün yapısına birçok kez maruz kalınmasını gerektirmektedir. Sözcük edinimi, sözcüğe ait fonetik temsiller ve anlam arasındaki ilişkinin kurulma becerisini gerektiren bir süreçtir (31, 32). Sözcüğün yapısı, anlamları, bunların reseptif bağlantıları (yapıdan anlama) ve ekspresif bağlantıları (anlamdan forma) sayesinde sözcük leksikonda temsil edilir (31). Dil edinim süreci tamamlandıktan sonra, çocuk sözcüğe ait fonolojik, sentaktik ve semantik bilgileri leksikonda depolamalı ve organize etmeli, sözcüğü kullanmak üzere bu bilgilere erişebilmelidir (33). GDB olan çocuklar sınırlı sözcük dağarcığının yanında yeni sözcükleri ve ifadeleri normal dil gelişimi olan akranlarına göre daha yavaş edinmektedirler (33, 34). Bu çocuklar doğal bağlam içerisinde sözcüğü öğrenmede zorluk yaşamakta ve bu çocukların yeni sözcük-anlam ilişkilendirmesini yapabilmeleri için sözcüğe daha sık maruz kalmaları gerekmektedir (34).

Reilly ve arkadaşları (35) 2009 yılında erken dönem sözcük dağarcığı gelişiminin, çocuğun 12 ve 24 ayları arasında çeşitlendiğini; 12 aylıkken ifade edici sözcük dağarcığında ortalama 6 sözcük, 24 aylıkken ortalama 260 sözcük bulunduğunu raporlamıştır. Bir çocuğun dil gecikmesi olarak tanımlanması üzerine yapılan çalışmalarda, 24 aylık iken 50 sözcüğün altında ifade edici sözcük dağarcığına

sahip olması ve/veya sözcük kombinasyonlarının bulunmaması kriter olarak belirtilmiştir (24, 30). 2 yaşındaki çocuklar için GDB sınırlı sözcük dağarcığı ve dil kullanımı ile karakterizedir; ailede GDB öyküsü, azalmış jest ve sembolik oyun becerileri ile birlikte, GDB'nin daha ileri düzeyde devam etme riskinin yüksek olduğu düşünülmektedir (36).

Erken dönemde çocukların sınırlı ifade edici sözcük dağarcığının olması (35) ve dil gecikmesi görülmesi (29, 30, 37), sonraki dönemde dil problemlerinin devam etmesi açısından risk faktörü olarak bulunmuştur. Rescorla (38) tarafından 2002 yılında yapılan bir çalışmada, 24-31 aylık iken gecikmiş konuşma olarak tanılanan çocukların sonraki dönem dil ve okuma becerileri incelenmiştir. Okumanın yeni öğrenildiği dönem olan 6-7 yaşlarında iken bu beceriler kronolojik yaş, sosyo-ekonomik düzey ve sözel olmayan beceriler açısından eşleştirilen bir kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında; 6-7 yaşlarında okuma çözümleme (*reading decoding*) becerilerinde belirgin bir farklılık görülmezken 8-9 yaşlarında iken gecikmiş konuşma hikayesi bulunan çocukların okuma çözümleme becerilerinde daha düşük performans gösterdikleri görülmüştür (38). Aynı çocuklar ile 13 yaşlarına geldikleri zaman yapılan çalışmada ise gecikmiş konuşma hikayesi bulunan çocukların okuma çözümleme, heceleme (*spelling*) becerilerinde ve okuma hızlarında gerilik görülmemiş fakat okuduğunu anlama becerisinin anlamlı derecede geride olduğu bulunmuştur (39). Küçük yaşta gecikmiş konuşma olarak tanılanmış olan çocuklar 17 yaşına geldiğinde ise dil ve okuma becerileri incelenmiş ve her iki görevde de ortalama puanlar almış olmalarına rağmen kontrol grubundaki tipik gelişime sahip akranlarına göre sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve sözel hafıza görevlerinde daha düşük performans gösterdikleri gözlenmiştir (40). Rice, Taylor ve Zubrick (41) tarafından 2008 yılında yapılan çalışmada kronolojik yaşları 7 olan, 24 aylık iken gecikmiş konuşma hikayesi bulunan 128 çocuk ve gecikmiş konuşma hikayesi bulunmayan 109 çocuk dahil edilmiştir. Uzun dönemli dil çıktılarını inceledikleri bu çalışmalarında ifade edici dil becerilerinin geç başlangıçlı olması 7 yaşında iken sentaks ve morfosentaks becerilerindeki zayıflık ile ilişkili bulunmuştur (41). Bahsedilen bu uzunlamasına

çalışmalar gecikmiş konuşması olan çocukların okul çağında dil temelli becerilerde problemler yaşadığını göstermiştir.

GDB olan çocuklarda sentaktik kuralların edinimi normal gelişime sahip akranları ile aynı sırada gerçekleşse de daha uzun süre almaktadır (42). Dilin sentaks bileşeninin edinimindeki gecikmeye dair ilk işaretler 18-24 ayları arasında kendiliğinden sözcük birleşimleri yapmadaki problemler ile görülür (42, 43). GDB olan çocuklar daha kısa ve kompleks olmayan cümleler kurarken aynı zamanda dilbilgisi kurallarına uygun olmayan cümleler kurmakta ve sık hatalar yapmaktadır (44).

Yapılan kesitsel çalışmalarda GDB olan çocukların sembolik oyun becerilerinde sınırlılıklar yaşadığı ve zayıf oyun gelişiminin düşük dil performansı ile ilişkili olduğu söylenmiştir (45, 46). GDB tanısı konulan, 24 – 35 ay aralığındaki çocukların jest, oyun ve dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelendiği ve tipik gelişimi olan akranları ile karşılaştırıldığı çalışmada jest, jest+sözcük kombinasyonu ve oyunun karmaşıklık düzeyinin dil gelişimi ile ilişkili olduğu bildirilmiştir (36). Dil gecikmesi olan çocukların karakteristiklerini belirlemek üzere Desmarais ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan sistemik derleme çalışmasında çocukların iletişim niyetleri, iletişimsel jest kullanımları, sembolik oyun ve davranış gibi kişisel özellikleri ile çevresel faktörler incelenmiştir. Dil becerileri ve iletişimsel jest kullanımı arasında ilişki olduğu belirtildiği gibi 2 yaşındaki çocuklar ile yapılan bazı çalışmalarda dil gecikmesi olan çocukların iletişimsel jest kullanımlarında daha düşük skorlar aldığı bildirilmiştir (46).

Dilin bileşenlerinden biri olan pragmatik, sosyal iletişim becerisini içermektedir. Farklı sebepler için (selamlaşma, istek vb.) dili kullanma, iletişim partnerine ya da ortama uygun olarak kullanılan dili değiştirme ve sıra alma, göz teması, jest-mimik kullanma, sohbetin konusunu sürdürme/değiştirme gibi sohbet kurallarını takip etme sosyal iletişim becerileri arasında yer almaktadır. Oyun, çocukların düşünsel, sosyal ve dil alanlarında gelişim göstermelerine olanak sağlamak ve sosyal iletişim sırasında farklı iletişim paternleri kullanırken dilin kurallarını uygulamak üzere ortam hazırlamaktadır (47). GDB olan çocuklar dilin yapı ve içerik bileşenlerinde problem yaşayabileceği gibi dilin sosyal kullanımı ile ilgili olan

pragmatik alanında da problem yaşayabilmektedir (48). Fujiki, Brinton ve Todd (49) tarafından 1996 yılında yapılan çalışmada GDB olan çocukların sosyal becerileri incelenmiş ve tipik gelişime sahip olan akranları ile karşılaştırıldığında sosyal becerilerinin daha zayıf olduğu ve problemleri davranışlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Aynı zamanda GDB olan çocukların aktiviteler sırasında akran etkileşimlerinin daha sınırlı olduğu gözlenmiştir (49). Rescorla ve Lee (43) GDB olan çocukların, kronolojik yaş bakımından eş olan çocuklardan daha az etkileşimli olduğunu fakat dil gelişimini yaş bakımından eş olan çocuklar ile benzer özellikler gösterdiklerini bulmuşlardır. Aynı zamanda GDB olan çocuklar için akran grupları içerisindeki iletişim ortamlarının da zor olduğu belirtilmektedir (48). GDB olan çocukların ebeveynleri ile olan etkileşimleri sırasında daha az ortak dikkat geliştirdikleri ve iletişim başlatma sıklıklarının tipik gelişime sahip akranlarından daha az olduğu gözlenmiştir (50).

2.3. Gelişimsel Dil Bozukluğunun Etiyolojisi

Literatürde GDB için birçok risk faktöründen bahsedilmekte ve bu risk faktörlerinin görülmesinin GDB tanısı ile ilişkili olduğu öngörülmektedir (3). Bu risk faktörleri üzerine çalışan Morton (51) gelişimsel bozuklukların nedenlerini ‘tanımlama düzeyleri’ne (*levels of explanation*) göre açıklamaktadır.

Çevresel Faktörler Bozukluk riskini arttıran ya da biyolojik riskler karşısında koruyucu dış deneyimler	Biyolojik Faktörler Bozukluk ile ilişkili genetik ve nörolojik yapıdaki, fonksiyondaki farklılıklar
	Kognitif Faktörler Bozukluk ile ilişkili olarak algılama ve bilgiyi işleme farklılıklar
	Davranışsal Özellikler Bozukluğu karakterize eden davranışlarda belirgin farklılıklar

Şekil 2.2. Gelişimsel Dil Bozukluğu İçin ‘Tanımlama Düzeyleri’

“Davranışsal” özellikler, GDB’de gözlenen özellikleri açıklamaktadır (51). “Kognitif” faktörler ise, algı, işleme, depolama ve bilgiyi öğrenmedeki farklılıkların dil bozukluklarına katkısı olabileceğini açıklamaktadır (51). GDB tanısı konan birçok çocuk işitsel işlemede zorluk yaşamaktadır (52). Sharma, Purdy ve Kelly (53) çalışmalarında okul çağı çocuklarında işitsel işleme, dil ve okuma bozukluklarının komorbite durumlarını 68 çocuk ile değerlendirmiştir. İşitsel işleme bozukluğu ve okuma bozukluğunun ya da işitsel işleme bozukluğu ve dil bozukluğunun birlikte görülme durumu, bu bozuklukların tek başlarına görülme ihtimalinden daha fazla bulunmuştur (53). Okul öncesi ve okul çağı dönemlerinde çocukların dil ve yürütücü işlev (*executive function*) becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğu gösterilmiştir (54). GDB olan çocukların yürütücü işlev becerileri incelendiğinde ise sınırlılıklar olabileceği araştırmacılar tarafından bildirilmiştir (54, 55).

“Biyolojik” faktörler ise dil bozukluğu riskini arttıran genetik etkiler, nörolojik yapıda ve işlevsel farklılıkları içermektedir (51). Dil bozukluklarının genetik temelleri incelendiğinde farklı genler ile ilişkiler saptanmıştır. Kromozom 7q üzerindeki *CNTNAP2* geni dil bozukluğunun kompleks yapısı ile ilişkilendirilen ilk gen olarak saptanmıştır (56). Ayrıca *FOXP2* genindeki mutasyonların nadir durumlarda ileri derecede dil bozukluğuna neden olduğu iddia edilmiştir (57). Newbury ve arkadaşları (58) tarafından 2009 yılında yapılan çalışmada sözel olmayan tekrarlar ile ilişkili olan kromozom 16q üzerindeki bir alan incelenmiş ve *CMIP* ve *ATP2C2* genlerinin GDB etiolojisinde rol oynadığına dair moleküler kanıt sunulmuştur. Disleksik bireyler ile yapılan bir çalışmada ise yine kromozom 16q üzerindeki *KIAA0319* geni ve GDB arasında ilişki olduğu bildirilmiştir (59). GDB’de biyolojik faktörlerde genetik yatkınlıkların yanı sıra çalışılan diğer bir alan da beynin yapısı ve fonksiyonudur. Amerika’da 2004 yılında yapılan bir MRI çalışmasında dil ile ilişkili korteks bölgesinde atipik asimetri paternleri ve beyaz madde hacminde anormallik gözlenmiştir (60). Weismer ve arkadaşları (61) tarafından 2005 yılında yapılan fMRI çalışmasında 8 GDB tanısı konan ve 8 normal dil gelişimine sahip adölesan katılımcının çalışma belleği (*working memory*) becerileri incelenmiştir. GDB grubu daha zayıf cümle çözümüleme (*encoding*) ve tanıma (*recognition*) performansıyla birlikte yavaş reaksiyon süresi

göstermiştir. Aynı zamanda, Hugdahl ve arkadaşları (62) gibi, GDB grubunda çözümleme sırasında dikkat ve bellek süreçleri ile ilişkili olan frontal ve parietal alanlarda hipoaktivasyon, tanıma esnasında ise dili işleme ile ilgili olan alanlarda hipoaktivasyon olduğunu ortaya koymuşlardır (61).

Her bir aşamayı etkileyebilecek olması nedeniyle şekilde dikey olarak yer alan “çevresel” faktörler, çocukların dil gelişimleri ve davranışları üzerinde etkiye sahiptir (51). Çevresel faktörler içerisinde ebeveynlerin eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik statü yer alabilir. Bu konularla ilgili olarak Türkiye’de ve dünyada yapılan birçok çalışma bulunmaktadır (63-67). Daha düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan ailelerin çocuklarının, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan ailelerin çocuklarına göre dil gelişimlerinin daha yavaş olduğu gösterilmiştir (24, 67-69). Aynı zamanda düşük sosyo-ekonomik düzeyden olan ebeveynlerin çocukları ile birlikte geçirdikleri zamanlarda daha az etkileşime geçtikleri, sınırlı sözcük dağarcığı ve daha kısa ifadeler kullandıkları gözlenmiş ve bunun çocukların erken dönem dil gelişimi üzerinde etkileri olduğu gösterilmiştir. Dollaghan ve arkadaşları (68) tarafından 1999 yılında yapılan bir çalışmada ise farklı eğitim seviyelerinden annelerin çocuklarının dil gelişimleri ortalama sözce uzunluğu, farklı sözcük sayısı, toplam sözcük sayısı, doğru ünsüz yüzdesi ve norm referanslı bir sözcük dağarcığı testi olan Peabody Resimli Kelime Testi (*Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R)*) ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları annenin eğitim seviyesinin artmasının çocukların ortalama sözce uzunluğu, farklı sözcük sayısı, toplam sözcük sayısı ve test ortalama skorlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Çocuğun dil gelişimi ve ebeveynin eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik statü ile olumlu ilişki bulan çalışmaların aksine bu parametreler arasında ilişki olmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur. Reilly ve arkadaşları (35) 2009 yılında tarafından yapılan, iletişim becerileri ve ifade edici sözcük dağarcığı açısından risk faktörlerini ve öngörücü durumları inceleyen çalışmada ise annenin eğitim seviyesi ve sözcük dağarcığı sınırlı olan 24 aylık çocuklar arasındaki ilişki zayıf olarak bulunmuştur. Zubrick ve arkadaşları (70) 2007 yılındaki çalışmalarında 24 aylık çocuklar için ebeveynin eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik durum, ebeveynin mental sağlığı, ebeveynlik deneyimleri gibi çevresel faktörlerin dil

gecikmesi açısından risk faktörü olmadığını; çocuğun kardeşinin olmasının risk oluşturduğunu söylemişlerdir.

2.4. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal-Duygusal Gelişim

Erken dönem çocukluk çağı yıllarındaki Sosyal-Duygusal Gelişim (SDG), çocukluk çağının ileri dönemlerindeki, adölesan yılları ve sonrasındaki gelişimin temelini atmaktadır (71). Erken Dönem Öğrenmede Sosyal Duygusal Temeller Merkezi (*The Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning-CSEFEL*) erken dönem sosyal-duygusal gelişimi; “çocuğun doğumdan 5 yaşına kadar gelişen kapasitesi ile yetişkin ve akran ilişkileri; duygularını sosyal ve kültürel açıdan uygun şekilde deneyimleme, düzenleme ve ifade etme; aile, toplum ve kültür gibi tüm bağlamlarda çevreyi keşfetme ve öğrenme” olarak tanımlamaktadır (72). Zins ve Elias’a (73) göre sosyal-duygusal gelişim, duyguları tanıma ve yönetme, problemleri etkili bir şekilde çözme ve diğer çocuklarla pozitif ilişkiler kurma gibi gerekli olan yeterliliklerdir. Böylece SDG davranışları, biliş ve duygular arasında bir kombinasyonu hedeflemektedir.

Sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi doğumdan itibaren başlamakta ve erken dönemdeki deneyimler çocukların dünyayı ve kendilerini nasıl anlamaya başladığını etkilemektedir (71). Duygular; sosyal ilişkileri, çevreyi ve kendini keşfetmek gibi kazanımların düzenlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (74). Aşağıda yaşlara göre SDG özellikleri verilmiştir.

0 – 12 Ay:

- Temel duygular (mutluluk, kızgınlık, üzüntü, korku, şaşırma) ortaya çıkar (75).
- 6-10 haftalık iken sosyal gülümseme (76), 3-4 aylık iken kahkaha başlar. 6 – 12 ay arasında ise aşına oldukları biri ile etkileşimlerinde gülümseme ve kahkahaların sıklığı artar (77).
- Bebekler ilk birkaç ay içerisinde, yüz yüze iletişimde bakım veren kişinin ses tonu ile duyguyu eşleştirmeye başlarlar (77).

- Gülümseme, ismine yanıt verme ve seslemeler yaparak sosyal etkileşime katılır (71).
- 4-5 aylık iken sesten olumlu ve olumsuz duygu ayrımını yapar (77).
- 2-4 aylar arasında bakım veren kişiler yüz yüze oyunlar sırasında bebeğin dikkatini nesnelere çekerek duygusal durumlarını düzenleme ilgili yardımcı olabilirler (77). İleriki aylarda iletişim becerileri daha iyi hale geldikçe, jestler ve vokalizasyonlar kullanarak duygu düzenleme için yetişkinden yardım isterler (78).
- Kendi kendilerini yatıştırabildikleri gibi bakım veren kişilerin yardımı ile de yatışabilirler (71).
- Öfke ve korku duygularının sıklığı ve yoğunluğu artar (79).
- 8-10 aylıkken sosyal referans almaya başlarlar (80).
- Yabancı kaygısı – aşina olunmayan yetişkinlere karşı korku- ve ayrılık kaygısı – güvenilir olan bakım veren kişi ortamdaki ayrıldığında kaygı ortaya çıkar (77).
- Belirli ses ve yüz ifadelerini eşleştirebilirler. Örneğin; mutlu yüz ifadesi ve mutlu bir ses (81).
- Öz farkındalık – fiziksel olarak çevreden ayrı olduğunu bilme- başlar (77).

12 – 24 Ay:

- Diğer insanların duygularının, düşüncelerinin ve isteklerinin kendininkinden farklı olabileceğini ve kendisinin ayrı, özgün bir birey olduğunu fark eder (77, 82). Bunun fark edilmesi ile birlikte çocuklar empati geliştirmeye başlarlar (83).
- Başkalarının değişen duygu durumlarını tanırlar (71).
- Aşina olduğu yetişkinler, kardeşler ve akranları ile oyuna katılırlar (77).
- 18 aydan itibaren duygular hakkındaki sözcük dağarcığı artmaya başlar (43, 69).
- Ayrılık ansiyetesi azalır (77).
- Çocuklar dili duygusal öz-düzenleme için kullanmaya başlarlar. Örneğin; korktuklarını ifade edebilirler (77).
- Özbiliş duyguları (gurur, suçluluk, utanç, mahcubiyet) ortaya çıkar (75).
- Öz-farkındalığın gelişmesi ile birlikte kendi isimlerini ve “ben” zamirini kullanırlar (84).

- 17 aylıkken kendi cinsiyetleri için kalıplaşmış olan oyuncakları tercih ederler ve oynarlar. 21 aylıkken oyun tercihleri daha fazla belirginleşir (85).
- Kendilerini ve diğer insanları yaş, cinsiyet, fiziksel özellik ve yeterliliğe göre kategorize ederler. 2 yaşında kız, erkek, adam, kadın gibi sözcükleri kullanırlar (77).

24 – 36 Ay:

- Aile dışında biriyle arkadaşlık şeklinde duygusal bağ kurmaya başlarlar (71).
- Akranları ile karşılıklı oyun oynama başlarlar (83).
- Benlik kavramı ve özsaygı gelişmeye başlar (77).
- Duygular ile ilgili sözcük dağarcıkları genişledikçe nedenleri, sonuçları ve duyguların davranışsal belirtilerini anlarlar (75).
- Gereğinden fazla hayal kırıklığı göstermeden zor görevlere devam ederler (71).
- Sosyal problem çözme becerisinde gelişme gösterirler (77).
- Erken dönem ahlak duygusu gelişimi belirtileri gösterirler. Kendilerinin ve başkalarının eylemlerini sözel olarak değerlendirirler (77).
- Aşına olunan aktivitelerde cinsiyet rollerine ilişkin inanç ve davranışlar görülür (86).
- Davranışlarını düzenlemeye başlarlar ve isteklerini erteleme becerisi geliştirip öz-kontrolü edinirler (87).

Halle ve Durling-Churchill (2016) sosyal-duygusal gelişim ölçütleri ile ilgili derleme çalışmalarında 15 kaynağı inceleyerek SDG ölçütlerini değerlendirmiş ve organize ederek SDG'nin 4 yaygın alt alanından bahsetmişlerdir. Bu alt alanlar sosyal yeterlilik, duygusal yeterlilik, davranış problemleri ve öz düzenlemedir (71).

2.4.1. Sosyal Yeterlilik

Sosyal yeterlilik; yetişkin ve akranlar ile sosyal bağ kurarak etkileşimleri sırasında etkili olma, pozitif ilişki kurma ve sürdürme, farklı sosyal bağlamlar içerisinde hedefe ulaşmak için bilişsel becerileri, duyguları ve sosyal davranış bilgisini entegre ederek davranışlarını ayarlama ve duyguları tanıma ve anlama becerisidir (16,

47, 71). Sosyal yeterlilik, yaşla birlikte gelişmekte ve sosyal durumlar içerisinde uygun etkileşime geçmeyi, yetişkin ve akranları ile iletişim başlatmayı, empati kurma becerisini, sosyal becerileri ve sosyal problem çözmeyi içermektedir (15, 88). Çocukların akranları ve yetişkinlerle ne kadar iyi geçindikleri ve başarılı ilişkiler kurdukları da sosyal yeterliliği tanımlamaktadır (13). Bu tanımlar sosyal yeterlilik için iletişim ve dil becerilerinin gerekliliğini öne çıkarmaktadır (15, 16).

Çocukların dil becerilerinin sosyal yeterlilik ile yakından ilişkili olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (15, 16, 89, 90). Bornstein ve arkadaşları (90) tarafından 1998 yılında yapılan çalışmada 20 aylık olan 126 çocuğun sözcük dağarcığı becerilerini etkileyen bazı faktörler incelenmiş ve bu faktörler arasında yer alan sosyal yeterlilik ve sözcük dağarcığı arasında doğrudan ilişki bulunmuştur. Longobardi ve arkadaşları (15) 2016 yılındaki çalışmalarında, 18-35 ayları arasındaki 268 çocuğun dil becerileri ve sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Dil gelişiminin değerlendirilmesinde Dil Gelişimi Tarama Envanteri (*Language Development Survey - LDS*) ve Ortalama Sözce Uzunluğu-OSU (*Mean Length of Utterance - MLU*), sosyal yeterlilik için ise *Questionnaire on Peer Interactions in the Kindergarten* ölçümlerini kullanmışlar ve yüksek dil becerisinin artmış sosyal yeterlilik ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Çalışmalardan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda dil bozukluğu olan çocukların sosyal yeterlilik problemleri yaşayabilecekleri düşünülmektedir.

2.4.2. Duygusal Yeterlilik

Duygusal yeterlilik, kendisinin ve başkalarının duygularını anlamayı, uygun bir şekilde ifade etmeyi ve duyguları düzenleme becerilerini içermektedir ve çocukların başkaları ile etkileşimde bulunma ve ilişki kurma becerileri için önem taşımaktadır (91). Duygusal gelişim uzun yıllar devam etse de okul öncesi dönemde çocuklar duygusal yeterlilik becerilerinin birçok özelliğini göstermektedir (74). Öncelikle çocuklar duygusal anlama becerisi geliştirerek duygular hakkında konuşabilmekte, diğer insanların duygularını anlamaya başlamakta ve bu duygusal ipuçlarına uygun tepkiler vermektedir (71, 77). Duygulara dair sözcük dağarcığı geliştirmektedirler (91).

Aynı zamanda dil, duygusal düzenlemeye katkıda bulunarak duygu deneyimlerini yönetmeye ve sosyal olarak uygun yollar ile duyguları ifade etmeye olanak sağlamaktadır (92). Duygu deneyimlerini yönetmek, duygu ifadelerini azaltma, arttırma ya da gizleme olarak tanımlanmıştır (13). Duygusal düzenleme ile çocuklar hayal kırıklığı, üzüntü gibi negatif duygular ile başa çıkmayı öğrenmektedir (77, 91). Okul öncesi dönemdeki çocuklar daha sonra öz biliş duygularını ve başkalarının duyguları ile empati kurmayı öğrenmektedir (91). Beck ve arkadaşları (93) 2012 yılında yaptıkları çalışma ile dil yeterliliği ve duygusal yeterlilik arasında pozitif korelasyon olduğunu öne sürmüştür. Duyguları ifade etme ve duygu düzenleme çocuğun davranışlarını etkileyeceğinden, insanlar ile etkileşimlerinde rol oynadığı belirtilmiştir. Ashiabi (13) duygusal yeterliliğin akran etkileşimlerindeki önemini vurgulamıştır.

2.4.3. Davranış Problemleri

Davranış problemleri, gelişimsel olarak uygun olmayan veya çocuğun aile içerisinde, eğitim ortamlarında veya bir akran grubunda uyum sağlama ve işlev görme becerisini engelleyen sorunlu davranışları olarak kabul edilir (71). Davranış problemleri, içselleştirme (*internalizing*) ve dışsallaştırma (*externalizing*) problemleri olarak ikiye ayrılmaktadır. İçselleştirme problemleri anksiyete, depresyon, utangaçlık, içe kapanıklık, düşük özgüven ve somatik şikayetler gibi durumlar ile kendini göstermektedir. Dışsallaştırma problemleri ise isyankârlık, dürtüsellik, yıkıcı davranışlar, agresyon, antisosyallik, uyumsuzluk ve dikkat, öz-düzenleme gibi becerilerde problemler ile karakterizedir (94, 95).

Çocukların dil becerileri ve davranış problemlerinin birbirleri ile ilişkili olduğu literatürde belirtilmiştir (10, 14, 88, 96). Davranış problemleri olan çocuklar dil becerilerinde ve akademik becerilerde zorluklar yaşayabilmektedir (10). Davranış problemleri çocukların öğrenme süreçlerine entegrasyonunu zorlaştırmaktadır (88). Qi, Van Horn, Selig ve Kaiser (14) tarafından 2019 yılında 386 okul öncesi dönem çocuğu ile yapılan çalışmada dil becerileri ve davranış problemleri arasında negatif korelasyon bulunurken, dil becerileri ve sosyal beceriler arasında pozitif korelasyon

bulunmuştur. Aynı zamanda bu ilişkinin etnik grup ve cinsiyet faktörlerinden etkilenmediği belirtilmiştir.

2.4.4. Öz Düzenleme

Sosyo-duygusal, fizyolojik ve bilişsel becerileri kapsayan öz düzenleme (*self regulation*), çocukların davranışlarını kontrol etme ve bu davranışlarını planlamalarını sağlarken çevrenin beklentilerine kendi niteliklerini kullanarak yanıt vermeyi içerir (12, 88). Başka bir ifadeyle öz düzenleme, odaklanma ve odağı sürdürme, duygu ve stres sonucu verilen tepkileri kontrol etme, edinilen tecrübe ve kazanılan bilgileri kullanabilme, akranlar ve yetişkinler ile sosyal etkileşimlerini sürdürebilmeyi kapsar (71, 97). Davranışsal öz düzenleme, çevredeki dikkat dağıtıcı faktörlere rağmen çocukların dikkatlerini ilgilendikleri odağa yönleltmelerine, yönergeleri hatırlamalarına, kuralları ve rutinleri hatırlayarak devam edilen görev içerisinde kalmalarına katkıda bulunmaktadır (98).

Öz düzenleme becerisi iyi olan çocukların daha iyi sosyal becerileri olduğu ve davranış problemlerini daha az sergiledikleri ileri sürülmüştür (12, 88). İyi öz düzenleme becerisinin paylaşma, başkalarına yardım etme gibi sosyal becerilerin daha iyi olmasına katkıda bulunduğu gösterilmiştir ve bu durumun pozitif akran etkileşimlerinin başlatılmasına yardımcı olduğu ifade edilmiştir (99).

Öz düzenlemenin okula hazır bulunuşluk (97) ve akademik başarı (88, 98) ile ilişkisi olduğu iddia edilmektedir. Erken dönemdeki öz düzenleme becerisi çocuğun akademik başarısında rol oynamaktadır (88). Skibbe ve arkadaşları (12) 2019 yılındaki çalışmalarında okul öncesi dönemden itibaren ikinci sınıfa kadar olan dönemde öz düzenleme becerisinin okuryazarlık ve dil gelişimi ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmalarında erken dönemde öz düzenleme becerisi gösteren çocukların ilerleyen dönemlerde daha hızlı olmasa da daha iyi derecede dil ve okuduğunu anlama becerileri gösterdiğini, fonolojik farkındalıklarının daha erken geliştiğini ve daha geniş sözcük dağarcığına sahip olduklarını göstermişlerdir (12).

2.5. Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi

Karşılıklı Etkileşim (*Transactional*) Kuramı (100) çocuğun yakın çevresi ile ilişki içinde olduğunu ve bu ilişkinin çift yönlü ve karşılıklı olduğunu belirtmektedir. Karşılıklı etkileşim kuramının teorik olarak temeli “çocukların çevrelerini, çevrenin ise çocukları etkilediği; çevresel koşulların birbirini etkileyebileceği ve değişebileceği” üzerinedir (101). Örneğin; amaçlı iletişim becerisi gelişen bir çocuk, sosyal ortamdaki değişikliği tetikleyerek ebeveyninin ona gönderdiği mesajı sözel olarak ifade etmesini teşvik edecek ve bu sayede daha karmaşık bir dil için girdi almaya başlayan çocuğun dil gelişimi desteklenecektir. Bu örnekte görüldüğü gibi hem çocuk hem de çevre zaman içerisinde değişmekte ve birbirlerini karşılıklı olarak etkileyerek kazanımlar sağlanmasına yardımcı olmaktadır (102). Karşılıklı etkileşim kuramında çevresel faktörlerin içerisinde ebeveyn ile ilişkili durumlar (eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik düzey, ruhsal ve mental durum vb.) yer almakta ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisine vurgu yapılmaktadır (101).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuğun yakın çevresini oluşturan ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerinin, çocukların tüm gelişim alanları üzerine doğrudan ya da dolaylı olarak etkileri vardır (103). Greenspan ve Shanker (104) çocuğun bakım veren kişisiyle erken dönemdeki etkileşimlerinin ve duygusal gelişimin rolünün, dil ve tüm bilişsel gelişim için bir temel olduğunu belirtmiştir. Ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin, erken dönem dil becerilerinin edinilmesinde önemli bir temel hazırladığı ileri sürülmüştür (105).

Ebeveyn-çocuk etkileşimleri ve dil gelişimi ilişkisini inceleyen çalışmalar ebeveynin sağladığı girdilerin miktarını ve kalitesini ele almışlardır (106, 107). Küçük yaşta ebeveynleri tarafından çocuğa yönelik konuşmaya daha fazla maruz kalan çocukların daha sonraki dönemde dili işleme becerisinin daha iyi olduğu ve ifade edici sözcük dağarcıklarının daha geniş olduğu gözlemlenmiş ve dolayısıyla çocuğa yönelik konuşmanın yeni sözcük edinimine ve sözcük dağarcığının hızla büyümesine kolaylık sağladığı düşünülmüştür (106). Aynı zamanda çocuk 30 aylıkken etkileşimler sırasında farklı sözcükleri ya da az sıklıkta kullanılan sözcükleri daha fazla kullanan; 42

aylıkken ise bağlamdan arındırılmış, geçmişte olanlar ve gelecekte olacaklar hakkında, bir dil kullanan ebeveynlerin çocuklarının 1 yıl sonra daha geniş sözcük dağarcığına sahip oldukları bildirilmiştir (107). Günlük etkileşimler sırasında ebeveynlerinden daha uzun sözcükler duyan çocukların sözcük dağarcıklarının daha hızlı geliştiği görülmüştür (108).

Ebeveynlerin kullandıkları dilin yanında belirli bazı ebeveyn etkileşimsel davranışları dil edinimi ile ilişkilendirilmiştir. Bu davranışlardan biri olan yanıtlayıcılık, çocuğun iletişim ipuçlarına uygun ve zamanında verilen yanıtları içermektedir (109). Gelişimin erken dönemlerinde çocuğunun ilgisine duyarlı ve yanıtlayıcı olan, jest kullanımı olan ebeveynler, çocuklarının ortak dikkat davranışı gelişimine temel sağlamak ve dolayısıyla ileriki dönem dil edinimini kolaylaştırmaktadır (110). Farklı stratejileri kullanarak çocukları ile etkileşim halinde olan ebeveynler ile yapılan bir çalışmada, tüm stratejilerde ebeveynin yanıtlayıcılık davranışının çocukların dil üretimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (111). Daha az yanıtlayıcı olan ebeveynler, çocukları için dil bakımından zengin bir çevre sağlamakta problem yaşayabilmektedir (112). Yanıtlayıcı davranışın örneklerinden biri olan genişletmeler, çocuk için sözcük hakkında semantik ve fonolojik bilgi sağlamaktadır (108). Genişletmeleri daha sık kullanan ebeveynlerin çocuklarının dil becerilerinin daha iyi olduğu (109, 113) ve genişletmelerin (109) ve yanıtlayıcılık davranışının (114, 115) dil gelişimini yordadığı bildirilmiştir. Dil gelişimini etkileyen ebeveyn etkileşimsel davranışlarından bir diğeri de yönlendiriciliktir (113). Ebeveynlerin müdahaleci yönergeleri, leksikal büyüme için negatif yönde bir yordayıcı olup (114) zayıf alıcı dil ve ifade edici dil becerileri ile ilişkilendirilmektedir (113). Ortak dikkatin geliştirildiği ebeveyn-çocuk aktiviteleri sırasında çocuklar sözcüklerin anlamları ve kullanımlarına dair bilgileri edinmekte, deneyimleme imkânı bulmaktadır (116). Etkileşimlerin kalitesinin artması ile birlikte çocukların dil becerilerinde artış gözlenmektedir (113, 116).

Ebeveynler çocuklarının dil gelişimlerinde olduğu gibi kişisel, sosyal-duygusal gelişimlerinde de önemli ve etkili bir rol oynamaktadır. Tipik olarak gelişmekte olan çocuklarla ilgili araştırmalar, bebeğin bakım veren kişi ile etkileşimleri sırasındaki

sosyal deneyimlerinin, bebeğin yeni ortaya çıkan sosyal davranışları geliştirmesinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir (110). Ebeveynler çocukların duygusal yeterlilik becerileri üzerinde etkiye sahiptir. Ebeveynlerin duyguları anlamak ve ifade etmek için çocuklarına model oldukları aktarılmıştır (91). Sosyal-duygusal gelişimin altında incelenen davranış problemleri ile ilgili diğer bir araştırma ise sıcak olma, yanıtlayıcı olma ve çocukla bağlantılı halde olma gibi pozitif ebeveyn davranışlarında daha iyi olan ebeveynlerin çocuklarında içselleştirme problemlerinin daha az görüldüğü bulunmuştur (117). Gelişimsel geriliği olan çocukların annelerinin daha fazla müdahaleci yönlendirmelerde bulunduğu ve bu durumun çocukların sosyal ve uyum becerilerinde daha düşük performans göstermesi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (118). Dil bozukluğu olan çocuklarda ebeveyn – çocuk etkileşiminin kalitesi sosyal-duygusal gelişim ve davranışsal gelişim yönlerinden korucuyu bir faktör olarak önemli bir role sahiptir (119). Ebeveyn – çocuk etkileşimi güçlü olan çocukların duygusal problemlerinin daha az olduğu görülmüştür (18).

2.6. Gelişim Alanlarının İlişkisi

Baltes ve Nesselroade (120) gelişim alanlarının terminolojisini, kişilere göre değişimini araştırmanın yanında, bir becerinin gelişiminin diğer bir becerinin gelişimi ile nasıl ilişkili olduğunun incelenmesinin de önemli olduğunu vurgulamışlardır. Dilin iletişim kurmak için olduğu gibi problem çözmek, düşünmek, kişilerle ilişki kurmak ve bu ilişkiyi korumak için önemli rolleri vardır (121). Gelişim içerisinde dil gelişiminin yanı sıra çocuğun yürüme, uzaktaki bir nesneye uzanma gibi hareketlerini içeren fiziksel gelişim; bilgileri işleme, problem çözme gibi becerilerini içeren bilişsel gelişim; duygu düzenleme, bağlanma ve öz düzenleme becerileri ile ilgili olan sosyal-duygusal gelişim yer almaktadır. Çocuk gelişiminde farklı gelişim alanlarından bahsetsek de büyümekte olan bir çocukta tüm gelişim alanları birbiriyle entegredir ve bir alandaki gelişim diğer alanı etkilemektedir ve desteklemektedir (77). Örneğin; gelişimsel yapı taşlarından önemli bir aşama olan yürüme ile birlikte bebekler çevreyi keşfetmeye başlamakta, kişi ve nesnelere daha fazla sosyal iletişime girmekte, daha fazla vokalizasyon ve direkt jest kullanımları gerçekleştirmektedir (122). Başka bir

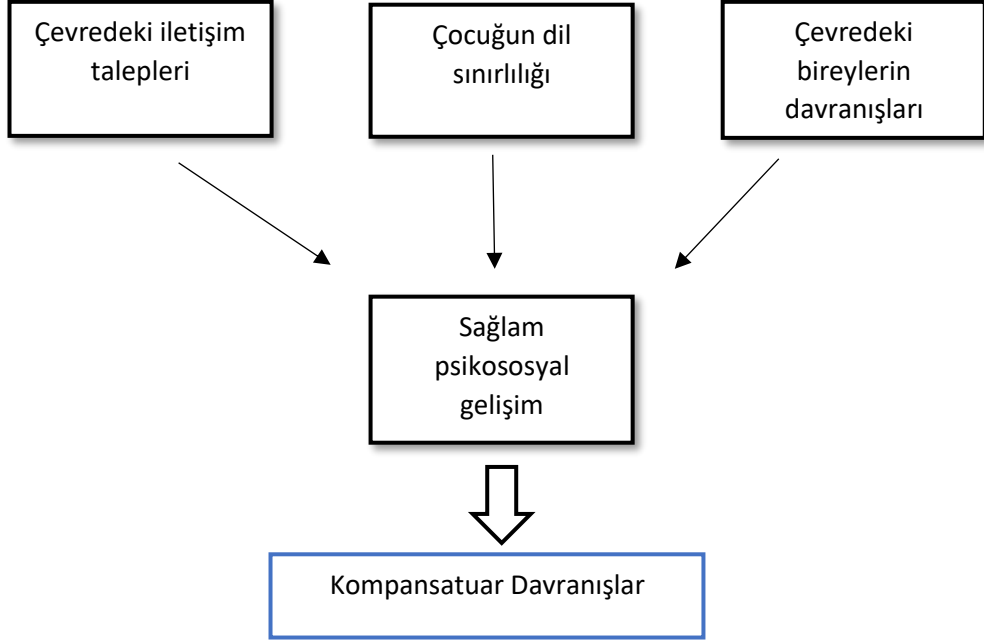
örnekle; bilgiyi işleme sırasında görevli olan çalışma belleği ve dil becerileri üzerine yapılan birçok çalışma bulunmaktadır ve dil becerileri zayıf olan çocukların çalışma belleği görevlerinde düşük performans gösterdikleri görülmektedir (123, 124). Dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişime bakıldığında ise dil ve iletişim becerileri sınırlı olan çocukların konuşmada yaşadıkları zorluklar, onların duygularını ifade etmelerini zorlaştırmakta ve dolayısıyla sosyal-duygusal alandaki deneyimlerini sınırlandırmaktadır.

2.7. Gelişimsel Dil Bozukluğu ve Sosyal-Duygusal Gelişim

Dil bozukluğu olan çocuklar için en büyük problemlerden biri sosyal ilişkilere (96). Alıcı ve ifade edici dil becerileri sosyal etkileşimlerde önemli bir rol oynadığından dil problemleri olan çocuklar sosyal alanda başarısızlık yaşama açısından risk altındadırlar (125). Erol, Şimşek, Öner ve Münir (126) tarafından 2005 yılında yapılan çalışmada, Türkiye'deki 2-3 yaş aralığındaki çocukların %20'sinin; Amerika'da yapılan farklı çalışmalarda ise 1-2 yaşlarındaki çocukların %10 - 15'inin anlamlı derecede sosyal ve duygusal problemler yaşadığı raporlanmıştır (127, 128). Bu oranlar sosyal ve duygusal problemlerin eşlik ettiği diğer güçlükler üzerinde çalışmaların yoğunlaşmasını sağlamış ve dil, konuşma ve iletişim bozuklukları ile duygusal ve davranışsal bozukluklar arasında %50-70 oranında komorbidite bulunmuştur (16). Hollo, Wehby ve Oliver (129) tarafından 2014'te yapılan meta analiz çalışmasında duygusal ve davranışsal bozuklukları olan öğrencilerin tanılanmamış dil problemlerinin olduğu tespit edilmiştir ve duygusal ve davranışsal bozuklukları olan öğrencilere dil taramalarının yapılması gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca Bishop ve arkadaşları (19) dil bozukluklarının sosyal güçlükler ve davranış problemleri ile birlikte görülebileceğini belirtmiştir.

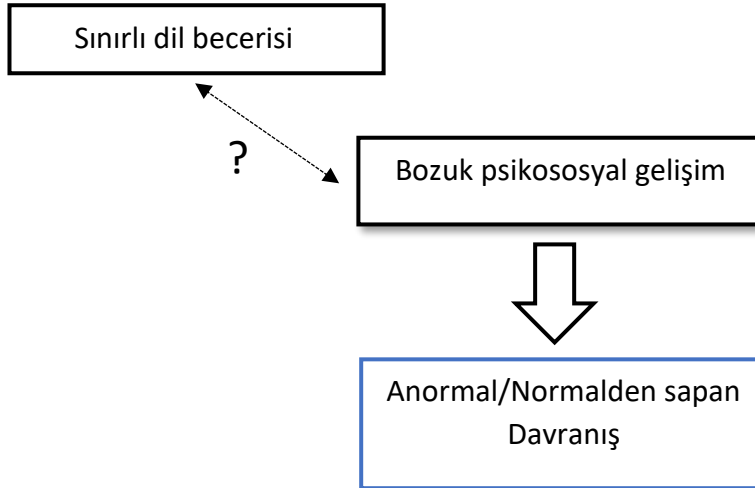
Gelişimsel dil bozukluğu ve davranışsal problemler arasındaki ilişkide hangisinin diğer problemi etkilediğine dair farklı modeller bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Sosyal Adaptasyon Modeli (SAM)' ne göre GDB olan çocuklar, tipik gelişime sahip akranları ile aynı psikososyal özelliklere sahiptir. Bununla birlikte, sosyal ve duygusal davranış paternleri, çocukların dil sınırlılıklarına yönelik bir sosyal

adaptasyonudur. Yani, GDB olan çocukların sahip oldukları dil sınırlılıkları davranış problemleri açısından risk oluşturmaktadır (130). Çocukların davranışsal durumlarını kompensatuar davranışlar olarak ele alan SAM, bu davranışların çocuklar tarafından geliştirilmesi için 3 ana faktörden bahsetmektedir; (a) çevredeki iletişim talepleri, (b) çocuğun dil sınırlılığı, (c) çevredeki kişilerin davranışları.



Şekil 2.3. Sosyal Adaptasyon Modeli (SAM)

Diğer bir görüş olan Sosyal Deviasyon Modeli (SDM) çocuğun dil alanındaki yeterliliğinin ya da sınırlılıklarının psikososyal semptomlarının bir parçası olarak görmektedir ve birbirlerini etkilediklerini ifade etmektedir. SAM modelinin aksine Sosyal Deviasyon Modeli, GDB olan çocukların dil sınırlılıklarından bağımsız olarak sosyal-duygusal bozukluklar açısından riskli olduğunu belirtmektedir (130).



Şekil 2.4. Sosyal Deviasyon Modeli (SDM)

Dil ve sosyal-duygusal problemler arasındaki ilişkiyi Rescorla, Ross ve McClure (2007), dili anlama ve üretmedeki zorlukların çocukların dikkatsiz, çekingen ya da agresif olmalarına yol açabileceği ya da tam tersine, çocukların sahip oldukları davranışsal ve duygusal problemler nedeniyle yetişkinlerin başlattıkları etkileşimlere ve dil girdilerine daha az yanıt verdikleri, böylece dil becerilerinde gecikmeye neden olduğu şeklinde açıklamaktadır. Bunların yanında, her iki yönün de birlikte geçerli olabileceğini ya da dil ve davranış problemlerinin üçüncü bir faktörden etkilenebileceğini belirtmişlerdir (131).

Dil bozukluğu olan çocukların yaşa ve dil gelişim seviyesine bağlı olmadan, daha düşük sosyal-duygusal gelişimlerinin olduğu görülmüştür (119). Sosyal-duygusal gelişimin içerisinde yer alan içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri, sosyal-duygusal yeterlilik ve öz düzenleme ile ilgili yürütülen birçok çalışma gelişimsel dil bozukluğu olan çocukları da kapsamıştır. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar içselleştirme, dışsallaştırma ve dikkat ile ilişkili davranış bozuklukları geliştirmesi açısından iki kez daha riskli grupta yer almaktadır. Aynı zamanda ÖDB olan çocukların daha sonradan duygusal problemler yaşama riski bulunduğu belirtilmiştir (132). Aksine, Whitehouse, Robinson ve Zubrick (28) 2011 yılındaki çalışmalarında 2 yaşındaki 142 gecikmiş konuşması olan çocuğu Dil Gelişimi Tarama Envanteri (*Language Development Survey – LDS*) ve Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme

Ölçeği (*The Child Behavior Checklist – CBCL*) ile değerlendirmiş ve gecikmiş konuşması olan çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları açısından riskli olduklarını bulmasına rağmen 5, 8, 10, 14 ve 17 yaşlarında yaptıkları takiplerde davranışsal ve duygusal problemler görmemişlerdir. Sonuç olarak 2 yaşında ifade edici sözcük dağarcığındaki gecikmelerin sonraki dönemde davranışsal ve duygusal bozukluklar için bir risk faktörü olmadığını düşünmüşlerdir (28). McLeod ve arkadaşları (133) tarafından 2016 yılında yapılan çalışmada, Whitehouse ve arkadaşlarından farklı olarak, okul öncesi dönemde dil ve konuşma becerilerindeki yeterliliklerin, çocukların okula başladıklarında okuryazarlık, matematik becerisi, sosyal ve duygusal yeterlilikleri üzerinde etkiye sahip olduğu kanıtlanmıştır. Clegg ve arkadaşları (134) tarafından 2015 yılında İngiltere’de yapılan uzunlamasına çalışmada ise biyolojik ve sosyal risk faktörlerinin, erken ve ileri dönemlerdeki dil becerilerinin sosyal-duygusal işlevsellik üzerinde güçlü bir etkisi olduğu bulunmuştur. Çocukların 2 yaşındaki ifade edici sözcük dağarcığı ve 4 yaşındaki alıcı dil gelişiminin, 6 yaşlarında iken davranışsal ve duygusal işlevsellikleri ile ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur (134).

Dil becerisindeki yeterliliğin sosyal alanlar ile ilişkili olması gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar için risk oluşturmaktadır. Çocuklar bilgileri sosyal etkileşimler içerisinde öğrenmektedirler (77) ve GDB olan çocuklarda bu durum zorlaşmaktadır. Çünkü bu çocuklardaki dil sınırlılığı iletişime katılmak ya da iletişimi anlamak ve anlaşılacak ile ilgili hayal kırıklıklarına neden olmaktadır. Bu durum ebeveynleri ve akranları ile daha az sosyal öğrenme ortamında bulunmaları ve uygun olan fırsatları kaçırmaları ile sonuçlanmaktadır. Akran etkileşimlerindeki güçlükler ve anlaşılmamaktan kaynaklı zorlu ebeveyn – çocuk etkileşimleri, GDB olan çocuklarda duygusal problemler açısından risk yaratmaktadır (18). Forrest ve arkadaşları (2018) GDB riski olan çocuklarda görülen duygusal problemlerinin artmasında akranları ile yaşadıkları güçlüklerin katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir (8).

Dil performansındaki yetersizliklerin davranış problemlerinin yüksek olması ile ilişkisinin olduğu belirtilmiştir (10). Türkiye’de Özcebe, Noyan-Erbaş ve Karahan-Tığrak (11) tarafından 2019 yılında yapılan çalışmada 2 – 5 yaşları arasında gelişimsel

dil bozukluğu olan 38 çocuk çalışmaya dahil edilmiş ve Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanılarak çocukların davranış değerlendirmeleri ebeveyn raporu ile elde edilmiştir. GDB olan çocukların duygusal tepkisellik, anksiyete/depresyon, somatik şikayetler, çekingenlik, uyku problemleri, dikkat problemleri ve agresif davranışlar alt alanlarında yüksek skorlar aldığı ve kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Davranış problemlerinin GDB olan çocuklarda tipik gelişime sahip akranlarına kıyasla daha fazla olduğu görülmüştür (11). Türkiye'deki bu çalışma ve diğer ülkelerdeki çalışmalara bakıldığında dil sınırlılıklarının çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinde sorun yaşamaları ve davranış problemlerinin görülmesi ile bağlantılı olduğu görülmektedir.

2.8. Erken Çocukluk Dönemi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirmesinde Kullanılan Araçlar

2.8.1. Kısa 1-3 Yaş Sosyal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği (K/1-3SDD)

Sosyal-duygusal problemleri ve yeterliliği ölçmek amacıyla Carter ve arkadaşları (135) tarafından 2003 yılında *The Infant – Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA)* ölçeği geliştirilmiştir. 2004 yılında da orijinal adı *The Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (BITSEA)* olan Kısa 1-3 Yaş Sosyal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği, Briggs-Gowan ve arkadaşları tarafından 169 maddelik ITSEA ölçeğinin daha kısa formu olarak geliştirilmiştir. K/1-3SDD ölçeği ITSEA ile korele bulunmuştur (136). K/1-3SDD'nin maddeleri, ITSEA ölçeğinin maddeleri arasından oluşturulmuştur (135). Karabekiroğlu ve arkadaşları tarafından 2009 yılında 12-42 aylık 462 çocuk ile Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması; 2010 yılında 12-42 aylık 112 çocuk ile klinik geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır (137, 138). Kısa 1-3 yaş Sosyal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği, sosyal-duygusal/davranış problemleri açısından 'risk altında' olan, sosyal-duygusal yeterlilik becerilerinde gecikmesi olan çocukları tanımlamayı ve otizm spektrum bozukluğunun erken dönemdeki belirti ve semptomlarını gösteren çocukları tespit etmeyi amaçlamayan bir tarama aracıdır (136).

K/1-3SDD ölçeğinin daha uzun olan versiyonu olan ITSEA, Halle ve Darling-Churchill'in sosyal-duygusal gelişim ölçütlerini inceledikleri çalışmada Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği (*Child Behavior Checklist / CBCL*) , *Behavior Assessment System for Children – 2*, *Devereux Early Childhood Assessment - Clinical Form*, *Preschool Learning Behaviors Scale*, *Social Skills Rating System* ölçekleri ile birlikte bahsedilen 4 alan (sosyal yeterlik, duygusal yeterlik, davranış problemleri ve öz düzenleme) açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda ITSEA'nın sosyal-duygusal gelişim ile ilgili olan 4 alanın tümünü de kapsadığı ortaya konulmuştur (71).

K/1-3SDD, 42 maddeden oluşmakta ve ölçekteki her bir madde çocukların ebeveynleri tarafından (0) 'doğru değil/nadiren', (1) 'kısmen doğru/bazen', (2) 'oldukça doğru/sık sık' olarak puanlanmaktadır. Ayrıca ölçek içindeki 4 madde için ebeveyn, o durumu gözleme şansı olmadığını belirten 'N' seçeneğini de tercih edebilmektedir. Ölçeğin son kısmını ebeveyn endişesi bölümü oluşturmakta ve puanlamaya dahil edilmemektedir.

K/1-3SDD ölçeğinin 'Problem' ve 'Yeterlik' olmak üzere 2 alt başlığı bulunmaktadır. K/1-3SDD – Problem 31 maddeyi, K/1-3SDD – Yeterlik 11 maddeyi içermektedir. K/1-3SDD – Problem bölümünde toplam puanın yüksek olması çocukta ileri derecede davranış ve duygusal problemlerin olduğunu gösterirken; K/1-3SDD – Yeterlik bölümünde toplam puanın düşük olması çocuğun düşük seviyede yeterliliğinin olduğunu göstergesidir (137, 138). Problem alt başlığından en yüksek 62 puan alınabilirken, yeterlilik alt başlığından en yüksek 22 puan alınabilmektedir.

2.9. Etkileşimsel Davranış Değerlendirmelerinde Kullanılan Araçlar

2.9.1. Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği – Türkçe Versiyon (ÇDDÖ-TV)

Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği (*Child Behavior Rating Scale – CBRS*) Mahoney ve Wheeden tarafından (139) 1999 yılında geliştirilmiştir ve Diken (140) tarafından 2009 yılında Türkiye'de geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 123 çeşitli gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve anneleri ile yapılmıştır. ÇDDÖ-TV ile çocukların ebeveynleri ile olan etkileşimsel davranışları değerlendirilmektedir. ÇDDÖ-TV'de

toplamda 7 davranış yer almaktadır ve bu 7 davranış ‘dikkat’ ve ‘başlatma’ olarak 2 başlık altında değerlendirilmektedir.

1) Dikkat Alt Başlığı:

- a) **Dikkat:** Çocuğun etkinliğe verdiği dikkatin derecesini değerlendirmektedir.
- b) **Devamlılık:** Çocuğun etkinliğe katılma çabasını değerlendirmektedir.
- c) **Katılım:** Çocuğun etkinliğe katılma yoğunluğunu, etkinlikte kalma durumunu yansıtmaktadır.
- d) **İşbirliği:** Çocuğun yetişkinin istek ve önerilerine uyum derecesini ölçmektedir.

2) Başlatma Alt Başlığı:

- a) **Başlatma:** Çocuğun etkinliği kendiliğinden başlatma derecesini ölçmektedir.
- b) **Ortak Dikkat:** Çocuğun birlikte geçirilen zaman içerisinde yetişkin ile iletişim başlatma derecesi değerlendirilmekte, yetişkine ne kadar dikkat ettiği incelenmektedir.
- c) **Duygusal Durum:** Çocuğun etkinlik sürecindeki genel duygusal durumu değerlendirilmektedir.

Ebeveyn-çocuk etkileşimi serbest oyun ortamında 10-15 dakika boyunca video kaydına alınmaktadır. Ardından videonun tamamı izlenerek yapılan değerlendirmede, ÇDDÖ-TV’deki her bir maddedeki davranış 5’li Likert tipi ölçek üzerinden puanlanmaktadır. Derecelendirme puanları (1) için “çok düşük”, (2) için “düşük”, (3) için “orta”, (4) için “yüksek”, (5) için “çok yüksek” olarak kodlanmaktadır (140). Dikkat ve başlatma alt başlıkları altında incelenen tüm davranışların 5 düzeyinde olması beklenmektedir.

2.9.2. Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği – Türkçe Versiyon (EDDÖ-TV)

Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği (*Maternal Behavior Rating Scale - MBRS*), Mahoney tarafından (141) 2008 yılında geliştirilmiştir. Diken (140) 2009 yılında Türkiye’de geçerlik ve güvenirlik çalışmasını 123 çeşitli gelişimsel yetersizliği olan

çocuk ve anneleri ile yapmıştır. EDDÖ-TV ile ebeveyn-çocuk etkileşimi sırasında ebeveynlerin etkileşimsel davranışları değerlendirilmektedir. EDDÖ-TV’de toplamda 12 davranış yer almaktadır ve bu 12 davranış ‘duyarlı-yanıtlayıcı olma’, ‘duygusal ifade edici olma’, ‘başarı odaklı-yönlendirici olma’ olarak 3 başlık altında toplanmıştır.

1) Duyarlı – Yanıtlayıcı Olma Alt Başlığı:

- a) Duyarlı Olma:** Ebeveynin çocuğun oyun ilgileri, iletişim çabaları ve başlattığı etkinliklere karşı duyarlılığı ve bu durumlara karşı farkındalığı değerlendirilmektedir.
- b) Yanıtlayıcı Olma:** Ebeveynin çocuğun tepki isteyen ve tepki istemeyen davranışlarına, isteklerine karşı verdiği yanıtın destekleyiciliğini, tutarlılığını ve sıklığını ölçmektedir.
- c) Etkili Olma:** Ebeveynin çocuğun dikkatini oyuna/etkinliğe çekebilme ve sürdürbilmesini ve oyun esnasında karşılıklı sıra alma becerisini dengeleyerek oyuna/etkinliğe aktif katılımını değerlendirmektedir.
- d) Yaratıcı Olma:** Ebeveynin çocuğun ilgisini sürdürmek amacıyla farklı şeyler bulma becerisini ve oyun içerisinde çocuğa sağladığı uyarıların derecesini ölçmektedir.

2) Duygusal İfade Edici Olma Alt Başlığı:

- a) Kabullenme:** Ebeveynin çocuğu ve çocuğun yaptıklarını kabullenen ve onaylayan sözel ve sözel olmayan davranışlarını içermektedir.
- b) Keyif Alma:** Ebeveynin çocukla olan etkileşimi sırasındaki keyif almasını, memnuniyet derecesini değerlendirmektedir.
- c) Sözel Pekiştireç Kullanma:** Ebeveynin çocukla olan etkileşim sırasında onaylama anlamındaki “Çok güzel”, “Aferin” gibi sözel pekiştireç miktarını değerlendirmektedir.
- d) Sıcak Olma:** Ebeveynin çocuğa olan sevgisini ve şefkatini sözcükler, kucaklama, öpme, okşama gibi davranışlar ile nasıl ifade ettiğini, niteliğini ve sıklığını değerlendirmektedir.

e) **Duygusal İfade Edici Olma:** Ebeveynin sözel ve sözel olmayan iletişiminin yoğunluğunu ve etkileşim sırasındaki duygusal tepkilerinin canlılığını ölçmektedir.

3) Başarı Odaklı – Yönlendirici Olma Alt Başlığı

a) **Başarı Odaklı Olma:** Ebeveynin çocuğun gelişimini desteklemek amacıyla kullandığı uyarıcı miktarını, ebeveynin gösterdiği çabanın miktarını ve teşvik etme derecesini, ebeveynin ne kadar öğretim odaklı olduğunu değerlendirmektedir.

b) **Yönlendirici Olma:** Ebeveynin etkileşim sırasında verdiği emir, yönerge, istek ve imaların, çocuğun davranışlarını doğrudan yönlendirme çabasının sıklığını değerlendirmektedir.

c) **Etkileşim Hızı:** Ebeveynin davranışlarının hızını değerlendirmektedir.

Ebeveyn-çocuk etkileşimi serbest oyun ortamında 10-15 dakika boyunca video kaydına alınmaktadır. Ardından videonun tamamı izlenerek yapılan değerlendirmede, EDDÖ-TV'deki her bir maddedeki davranış 5'li Likert tipi ölçek üzerinden puanlanmaktadır. Derecelendirme puanları tüm maddelerde (1) için "çok düşük", (2) için "düşük", (3) için "orta", (4) için "yüksek", (5) için "çok yüksek" olarak kodlanmaktadır (140) (Diken,2009). Duyarlı – yanıtlayıcı olma ve duygusal ifade edici olma alt başlıklarının altında incelenen tüm etkileşimsel davranışların 5 düzeyinde olması beklenirken, başarı odaklı- yönlendirici olma alt başlığı altındaki üç etkileşimsel davranışın 3 düzeyinde olması beklenmektedir.

2.10. Dil Gelişim Değerlendirmelerinde Kullanılan Araçlar

2.10.1. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)

Erken dönem alıcı dil ve ifade edici dil becerileri gelişiminin değerlendirilmesi amacıyla Hresko ve arkadaşları (142) tarafından geliştirilen *Test of Early Language Development-Third Edition* (TELD-3), Topbaş ve Güven'in (143) 2014 yılında yapmış oldukları çalışmayla Türkçe'ye uyarlanmış ve standardizasyonu yapılarak Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) olarak literatüre kazandırılmıştır. TEDİL, 2 yaş 0 ay ve 7 yaş 11 ay arasındaki çocukların dil gelişimlerini değerlendirmeyi, olası dil bozukluğu

öncül davranışlarını tespit edebilmeyi ve çocukların dil becerilerinin güçlü ve zayıf olan yönlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Alıcı Dil ve İfade Edici Dil olmak üzere 2 alt testten oluşmaktadır. TEDİL'in maddeleri dilin bileşenlerinden anlam bilgisi, biçimbilgisi ve sözdizimini doğrudan ölçmektedir. Puanlama içinde olmamakla birlikte çocuğun ifade edici dil örneklerinden toplanan bilgilerle dilin fonoloji ve pragmatik bileşenlerine ilişkin de bilgi edinilebilir (143). Küçük yaş gruplarında, alıcı ve ifade edici dil alt testlerinde bazı test maddeleri gözlem veya ebeveyn raporuna dayalı olarak elde edilmektedir. TEDİL'in alıcı dil alt testinde toplamda 37 madde, ifade edici dil alt testinde toplamda 39 madde bulunmaktadır. Alıcı dil alt testi ile çocukların dili anlama ve işleme becerileri ölçülürken; ifade edici dil alt testinde isimlendirme, sorulara konu ile ilgili olarak sözel yanıt verme becerileri değerlendirilmektedir.

2.10.2. Dil Gelişimi Tarama Envanteri (DİLTAR)

Dil Gelişimi Tarama Envanteri (DİLTAR), Rescorla tarafından 1989 yılında *Language Development Survey (LDS)* adı ile geliştirilmiştir ve İngilizce envanterin geçerliliği yine Rescorla tarafından 2001 yılında yapılmıştır (24, 69). Dil Gelişimi Tarama Envanteri (DİLTAR)'nin Türkçe'ye uyarlanması 18-35 aylık toplam 260 çocuk ile Gökçümen- Koca (2014) tarafından yapılmıştır (144). DİLTAR'ın amacı çocukların kendiliğinden ifade ettiği sözcük sayısı ve sözcük kombinasyonlarının kronolojik yaşına göre gecikmiş olup olmadığını tespit etmektir. Envanterin uyarlanmasında orijinal listeye sadık kalınmıştır fakat Türk çocukları için dilde ve kültürel özelliklerde karşılığı olmayan sözcükler aynı semantik kategoriden çocuğun yaşantısına uygun olacak başka bir sözcük ile değiştirilmiştir. DİLTAR, çocuk ve ebeveyne ait demografik bilgilerin alınmasını, çocuğun dil gelişimi ile ilişkili olabilecek 8 soruyu ve bir sözcük listesini içermektedir. DİLTAR sözcük listesi 14 farklı semantik kategoriden ve toplamda 313 sözcükten oluşmaktadır (145). Kategoriler ve içeriğindeki sözcük sayıları; yiyecekler 32 sözcük, oyuncaklar 11 sözcük, ev dışı 11 sözcük, hayvanlar 21 sözcük, vücut bölümleri 21 sözcük, taşıtlar 10 sözcük, eylemler 56 sözcük, eşyalar 31 sözcük, kişisel eşya 14 sözcük, yer adları 8 sözcük, durumlar 31 sözcük, giysiler 18 sözcük, diğer 31 sözcük ve kişiler 18 sözcükten oluşmaktadır.

2.10.3. Ortalama Sözcü Uzunluğu (OSU)

Ortalama sözcü uzunluğu (OSU) kavramı Brown (1973) tarafından çocukların dil gelişimlerinin takip edildiği uzunlamasına çalışma ile *Mean Length of Utterance (MLU)* olarak tanımlanmıştır (146). Türkçe’de ise OSU’nun dil gelişimi ölçütü olarak kullanılması Ege ve arkadaşlarının (147) 1998 yılında, 17-59 ay aralığındaki 95 çocuk ile yapılan çalışmaları ile başlamıştır. OSU, dilin sözdizimsel ve biçimbilgisel analizi ile elde edilen bir dil gelişim ölçütüdür. Elde edilen OSU değeri çocuğun bir sözcüde kaç tane biçimbirimi yan yana getirebilme kapasitesi olduğunu göstermektedir. OSU hesaplaması için çocuktan 100 sözcüelik bir doğal dil örneği alınmaktadır. Alınan örnek, kurallar doğrutusunda sözcüelere ve biçimbirimlerine ayrılmaktadır. Tüm sözcüelerdeki biçimbirim sayısı hesaplanmasının ardından, dil örneğindeki biçimbirimlerin sayısının toplam sözcü sayısına bölünmesi ile OSU değeri bulunmaktadır. Elde edilen OSU değeri kestirilen ortalama yaş ve kestirilen yaş ranjı (+/- 1 SS) bilgilerinin olduğu standart tablodan kontrol edilerek çocukların dil gelişim düzeylerini görülebilmektedir (147).

3. BİREYLER VE YÖNTEM

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi bölümünde yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama süreci Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü uygulama alanı olan Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Dil ve Konuşma Terapisi Ünitesinde yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun 18.09.2018 tarihinde GO 18/843-04 kayıt numaralı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur (Ek-1).

3.1. Bireyler

Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimine sahip olan çocuklar ile ebeveynleri arasında orta düzeyde bir etki büyüklüğü olacağı düşünülerek, etki büyüklüğünün 0,50 olduğu, %80 güç ve %5'lik bir hata düzeyinde bir tasarım için her gruba 51 katılımcının dahil edilmesi yapılan güç analizleri sonucunda karar verilmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya, Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Dil ve Konuşma Terapisi Ünitesi'ne dil gecikmesi şikâyeti ile başvuran 24 ay – 36 ay aralığındaki dahil edilme kriterlerini karşılayan 51 çocuk (36 Erkek, 15 Kız) çalışma grubunu oluşturmak üzere dahil edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan katılımcılar Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Dil ve Konuşma Terapisi Ünitesi'ne başvuran ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen katılımcılardan oluşmaktadır. Kontrol grubu örnekleme için dahil edilme kriterlerini karşılayan 51 çocuk (30 Erkek, 21 Kız) çalışmaya katılmıştır. Bu araştırmanın verileri Ekim 2018 – Ekim 2019 tarihleri arasında toplanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocukların araştırmaya dahil edilme kriterleri aşağıda belirtilmiştir:

- a) Alıcı dil ve/veya ifade edici dil gelişimi kronolojik yaşıyla uyumlu olmamak,
- b) Bilateral periferik işitme normal sınırlar içerisinde olmak,
- c) Kronolojik yaşı 24 ay ile 36 ay arasında olmak,
- d) Birincil dili Türkçe olmak,

- e) Ek bir engele sahip olmamak,
- f) Daha önce hiç dil ve konuşma terapisi almamış olmak.

Kontrol grubunda yer alan çocukların araştırmaya dahil edilme kriterleri aşağıda belirtilmiştir:

- a) Alıcı dil ve ifade edici dil gelişimi kendi yaş grubuyla uyumlu olmak,
- b) Bilateral periferik işitme normal sınırlar içerisinde olmak,
- c) Kronolojik yaşı 24 ay ile 36 ay arasında olmak,
- d) Birincil dili Türkçe olmak,
- e) Ek bir engele sahip olmamak,
- f) Daha önce hiç dil ve konuşma terapisi almamış olmak.

Araştırmada yer alan ebeveynlerin araştırmaya dahil edilme kriterleri aşağıda belirtilmiştir:

- a) En az ilköğretim mezunu olmak,
- b) Birincil dili Türkçe olmak,
- c) En az orta sosyo-ekonomik düzeyde yer almak,
- d) ocuğa birincil bakım veren kişi olmak.

Anadili Türkçe olan 24-36 ayları arasındaki GDB riski bulunan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine ilişkin sınırlı çalışmanın olması bu araştırmanın önemli bir noktasıdır. Çalışmaya alınan çocuklar gelişimsel dil bozukluğu tanısı için 5 yaş kriterini karşılamamaları nedeniyle gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocuklar olarak tanımlanmışlardır (5, 7, 8). ocuk ve ebeveyn dahil edilme kriterlerini karşılayan, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen tüm katılımcılara araştırma protokolüne dair bilgilendirme yapılmıştır ve ebeveynlerden aydınlatılmış onam formunu imzalamaları istenmiştir.

3.2. Yöntem

Tüm katılımcıların değerlendirmeleri, Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Dil ve Konuşma Terapisi Ünitesinde kullanılan pediatrik aile görüşme formu ile anamnez alınarak başlamıştır. Form ile ebeveyn ve çocuğa dair demografik bilgiler elde edilmiştir. Aynı zamanda prenatal, perinatal ve postnatal döneme dair bilgiler ve

çocukların medikal ve gelişim öyküsü, günlük yaşamıyla ilişkili bilgiler bu form aracılığıyla alınmıştır. Ardından sırasıyla dil değerlendirmeleri, sosyal-duygusal gelişim değerlendirmesi ve etkileşimsel davranış değerlendirmeleri yapılmıştır. Tüm değerlendirmeler hem çalışma grubuna hem de kontrol grubuna bir kez uygulanmıştır.

3.2.1. Dil Gelişimi Değerlendirmeleri

Çocukların dil gelişim değerlendirmeleri standardize bir test olan Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ve spontan dil örneği ile Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) hesaplanması olmak üzere iki ayrı şekilde yapılmıştır. Bunun nedeni, özellikle küçük yaş grubundaki çocukların bazen standardize teste koopere olamamaları ve gerçek dil performanslarını göstermemeleridir. Aynı zamanda Bishop ve arkadaşları (19) yayınladıkları CATALISE raporunda, dil değerlendirmelerinin ebeveyn ya da bakım veren kişi ile yapılan görüşme ve anketleri, klinisyen tarafından çocuğun direk gözlemini, standardize testleri ve ölçüt bağımlı değerlendirmeleri içererek yapılmasını ve bu sonuçların kombinasyonu ile karar verilmesini önermişlerdir. Ebeveynlerden çocukların ifade edici sözcük dağarcıklarını belirlemek amacıyla Dil Gelişimi Tarama Envanteri (DİLTAR)'ni doldurmaları istenmiştir. DİLTAR'ın raporlanması sonucunda çocuğun spontan üretimlerinde kullandığı toplam sözcük sayısına ve (varsa) sözcük kombinasyonları bilgisine ulaşılmıştır.

1) Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

TEDİL, çalışmamıza katılan gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren akranlarının alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Çocuğun yaşına ve becerisine bağlı olarak testin uygulanma süresi 15-30 dakika aralığında değişmiştir. Test, sessiz bir terapi odasında, test yönergeleri dikkate alınarak uygulanmıştır.

TEDİL uygulamasına başlamadan önce çocuğun kronolojik yaşı hesaplanmış ve yaşına uygun başlangıç maddesi belirlenmiştir. Öncelikle alıcı dil alt testinden başlanmış ve tamamlandıktan sonra ifade edici dil alt testine geçilmiştir. Yaşına uygun

olarak belirlenen başlama maddesinden, çocuğun cevabına göre ileriye doğru ya da geriye doğru olan maddeler sorulmuştur. Çocuk 3 maddeye ardı ardına yanlış yanıt verdiğinde/yanıt vermediğinde test sonlandırılmıştır. Çocuğun doğru yanıtları '1', yanlış olan yanıtları ya da yanıt verilmeyen maddeler '0' olarak puanlanmıştır. Test bitirme kriteri sağlandıktan sonra alt testlerden elde edilen doğru yanıtların toplamı kılavuzda belirtilen kurallar dikkate alınarak toplanmış ve alt test ham puanları bulunmuştur. Her bir alt test için norm tablolarında verilen yaşa göre ham puanın standart puan karşılığı belirlenmiştir. Standart puanlar ile çocukların yer aldıkları yüzdeler yine norm tablolarından elde edilmiştir. TEDİL alıcı dil ve ifade edici alt testlerinde 85-115 standart puan aralığında yer alan çocuklar normal aralıkta, 85 standart puanın altında yer alanlar ise alıcı ve/veya ifade edici dil gelişimleri genel ortalamasının altında olan çocuklar olarak belirlenmiştir (Ek- 3)

2) Dil Gelişimi Tarama Envanteri (DİLTAR)

DİLTAR, erken çocukluk döneminde çocukların ifade edici sözcük dağarcıklarını ve basit cümle oluşturma becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş, ebeveyn raporuna dayalı olan bir ölçüm aracıdır. Çocuğun ebeveyni tarafından 10 dakika içinde doldurulabilmektedir.

DİLTAR, gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimine sahip çocukların ebeveynleri tarafından araştırmacı eşliğinde doldurulmuştur. Çocuğun ikili ifadeleri varsa, ebeveynin bu dil çıktıklarına 5 örnek cümle yazması istenmiştir. 14 farklı semantik kategoriden toplamda 313 sözcüklük listedeki sözcükler kullanıyor ya da kullanmıyor şeklinde ebeveyn tarafından işaretlenmiştir. Çocuğun günlük yaşamda kullandığı belirtilen sözcükler toplanarak çocuğun ifade edici sözcük dağarcığı hakkında bilgiye ulaşılmıştır (Ek-4)

3) Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU)

OSU, çocuğun bir sözcede kaç tane biçimbirimi yan yana getirebilme kapasitesi olduğunu belirleyen bir dil gelişim ölçütü olarak çalışmamızda kullanılmıştır. Spontan dil örneği, ebeveyn-çocuk etkileşim videosundan elde edilmiştir. Çocukların 15 dakika

boyunca ebeveynleri ile serbest oyunları esnasında olan sözel ifadelerinin transkripsiyonu Ege ve arkadaşlarının (147) belirttiği konuşmayı sözcelere ayırma kurallarına (Ek-5) uygun olarak yapılmıştır. Ardından sözceleri morfemlere ayırma kuralları (Ek-6) dahilinde tüm sözcelerden toplam biçimbirim sayıları elde edilmiştir. Toplam biçimbirim sayısı toplam sözce sayısına bölünerek OSU değeri bulunmuştur. Bulunan OSU değerlerinin norm tablosunda verilen kestirilen ortalama yaş ve kestirilen yaş ranjı (+/- 1 SS) karşılıkları belirlenmiştir.

Çocukların, normal dil gelişimi gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu riski (rGDB) olan çocuklar olarak belirlenmesi TEDİL ve/veya OSU değerleri dikkate alınarak yapılmıştır. Küçük yaş grubundaki çocukların bazen standardize teste koopere olmamaları, ifade edici dil performanslarını ebeveynleri ile birlikte olan iletişimleri sırasında daha fazla göstermeleri nedeniyle etkileşim videolarından hesaplanan OSU değerleri bazı durumlarda çocuğun dil gelişiminin normal sınırlar içerisinde olduğunu göstermiştir. OSU değerlerinin rGDB olan çocuklarda hesaplanması, çocukların ifade edici sözcük dağarcıklarının sınırlı olması ve ikili ifadelerinin olmaması nedeniyle hesaplama için gerekli kriter olan 100 sözceye ulaşılmadan hesaplanmıştır. Hesaplanan OSU değerinin, kestirilen yaş ve kestirilen yaşın ± 1 standart sapmasını içeren yaş ranjı norm tablosuna bakılarak çocuğun kronolojik yaşı ile uyumlu olup olmadığına bakılmıştır. Kronolojik yaşı ile uyumlu olan çocuklar kontrol grubunda, uyumlu olmayan çocuklar çalışma grubunda sınıflandırılmıştır. TEDİL'e koopere olan çocukların hesaplanan standart puanları dikkate alınmıştır. Güven ve Topbaş (143) alıcı dil ve/veya ifade edici dil becerilerindeki sapmaları normatif verilerden ayırt etmek ve ortalamanın altındaki çocukları GDB olarak tanımlamak üzere TEDİL'in kesme değerini 85 standart puan olarak bulmuşlardır. Bu çalışmada, 85 standart puanın üzerinde puan alan çocuklar kontrol grubuna, altında puan alan çocuklar ise GDB açısından risk altında olmaları nedeniyle çalışma grubuna dahil edilmişlerdir.

3.2.2. Erken Çocukluk Dönemi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirmesi

Kısa 1-3 Yaş Sosyal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği (K/1-3SDD)

Sosyal-duygusal yeterliliği ve davranış problemlerini ebeveyn raporuna dayalı olarak tanımlamayı amaçlayan K/1-3SDD ölçeği 1-3 yaşları arasındaki çocuklar için uygulanmaktadır. Ölçek araştırmacı eşliğinde ebeveynler tarafından doldurulmuştur. Ebeveynlerden çocuklarının son 1 aydaki davranışlarını dikkate alarak maddelere en uygun yanıtı (0) 'doğru değil/nadiren', (1) 'kısmen doğru/bazen', (2) 'oldukça doğru/sık sık' şeklinde puan vermeleri istenmiştir. Bazı maddelerde ifade edilen davranışların veya becerilerin daha önce gözlemlene fırsatları olmayan ebeveynlerin 'N' seçeneğini tercih edebilecekleri bildirilmiştir.

Ölçeğin problem ve yeterlilik alt başlık toplam puanları, problem maddelerinde ve yeterlilik maddelerinde işaretlenen puanların toplanması ile elde edilmiştir. Problem puanının yüksek olması çocuktaki davranış ve duygusal problemleri işaret ederken; yeterlilik alt başlığı puanının düşük olması çocuğun düşük sosyal ve duygusal yeterlilik becerileri olduğunu göstermektedir (Ek-7).

3.2.3. Etkileşimsel Davranış Değerlendirmeleri

Testlerin ardından, ebeveynlerin ve çocukların etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek üzere serbest oyun ortamında 15 dakikalık ebeveyn-çocuk etkileşimi video kaydına alınmıştır. Etkileşim videosunun kaydedileceği oda gerekli prosedürlere uygun olarak hazırlanmıştır. Odanın zemini yerde oyuna olanak vermek için oyun matı ile kaplıdır ve masa başı oyun için de çocukların düzeyine uygun bir masa ve iki sandalye odada bulundurulmuştur. Serbest oyun ortamında bulunan oyuncak ve araç-gereçler çocukların gelişim seviyelerine, ilgilerine, sembolik oyuna ve karşılıklılığa fırsat sunacak şekilde seçilmiştir. Her ebeveyn-çocuk için aynı oyuncak ve araç-gereçler kullanılmıştır. Bunlar; bebek, arabalar, mutfak materyalleri, toplar, hayvanlar ve kitaplardır. Tüm ebeveyn-çocuk etkileşimi video kayıtları standart ortamda ve aynı oyuncaklar kullanılarak alınmıştır. Kayıt öncesinde ebeveyne

“Çocuğunuzla evde nasıl oynuyorsanız, o şekilde oynayın” yönergesi verilmiştir. Kayıt sırasında anne-çocuk etkileşimine müdahalede bulunulmamıştır.

1) Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği - Türkçe Versiyon (ÇDDÖ-TV)

Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların etkileşimsel davranışları ÇDDÖ-TV ile değerlendirilmiştir. Video kayıtları kodlayıcı tarafından izlenerek ÇDDÖ-TV'nin içerisinde 2 alt başlık altında yer alan 7 etkileşimsel davranış puanlanmıştır. Dikkat alt başlığı altında çocukların etkinlik süresince dikkatlerini sürdürme becerileri, etkinlikte gösterdikleri devamlılık, etkinliğe katılım ve ebeveynleri ile işbirliği yapma düzeyleri değerlendirilmiştir. Başlatma alt başlığı altında çocukların etkinlik başlatma düzeyleri, ebeveynleri ile olan ortak dikkati ve genel duygusal durumları puanlanmıştır. Yapılan puanlamalarda 5'li Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır:

Derecelendirme 1 : Çok Düşük

Derecelendirme 2: Düşük

Derecelendirme 3: Orta

Derecelendirme 4: Yüksek

Derecelendirme 5 : Çok Yüksek

Alt başlıklar altında değerlendirilen tüm etkileşimsel davranışların 5 düzeyinde olması beklenmiştir (Ek-8).

2) Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği - Türkçe Versiyon (EDDÖ-TV)

Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların ebeveynlerinin etkileşimsel davranışları EDDÖ-TV kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme prosedürü ÇDDÖ-TV ile aynıdır. Video üzerinden yapılan kodlamalar ÇDDÖ-TV ile eş zamanlı olarak yapılmıştır. EDDÖ-TV içerisinde 3 alt başlık altında yer alan 12 etkileşimsel davranış 5'li Likert tipi derecelendirme ile puanlanmıştır (Ek-9).

1) Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma Alt Başlığı: Tüm etkileşimsel davranışların 5 düzeyinde olması beklenmiştir.

a) Duyarlı Olma: Ebeveynin oyun esnasında çocuğun ilgilerine karşı olan duyarlılığı ve farkındalığı değerlendirilmiştir.

Derecelendirme 1: Yüksek Düzeyde Duyarsızlık

Derecelendirme 2: Düşük Düzeyde Duyarsızlık

Derecelendirme 3: Orta Düzeyde Duyarlı Olma

Derecelendirme 4: Yüksek Düzeyde Duyarlı Olma

Derecelendirme 5: Çok Yüksek Düzeyde Duyarlı Olma

b) Yanıtlayıcı Olma: Ebeveynin çocuğun ilgilerine, taleplerine karşı yanıtlarının sıklığı ve tutarlılığı değerlendirilmiştir.

Derecelendirme 1: Yüksek Düzeyde Yanıtlayıcı Olmama

Derecelendirme 2: Yanıtlayıcı Olmama

Derecelendirme 3: Tutarlı Yanıtlayıcı Olma

Derecelendirme 4: Yüksek Düzeyde Yanıtlayıcı Olma

Derecelendirme 5: Çok Yüksek Düzeyde Yanıtlayıcı Olma

c) Etkili Olma: Ebeveynin çocuğun oyuna aktif katılımını destekleyecek davranışları, çocuğun dikkatini çekebilme ve sürdürebilme becerisi değerlendirilmiştir.

Derecelendirme 1: Yüksek Düzeyde Etkisizlik

Derecelendirme 2: Etkisizlik

Derecelendirme 3: Orta Düzeyde Etkili Olma

Derecelendirme 4: Yüksek Düzeyde Etkili Olma

Derecelendirme 5: Çok Yüksek Düzeyde Etkili Olma

d) Yaratıcı Olma: Ebeveynin çocuğun dikkatini sürdürebilmesini sağlamak amacıyla farklı oyunlar bulma becerisi değerlendirilmiştir.

Derecelendirme 1: Çok Sınırlı Yaratıcı Olma

Derecelendirme 2: Sınırlı Yaratıcı Olma

Derecelendirme 3: Orta Derecede Yaratıcı Olma

Derecelendirme 4: Yüksek Derecede Yaratıcı Olma

Derecelendirme 5: Çok Yüksek Derecede Yaratıcı Olma

2) Duygusal İfade Edici Olma Alt Başlığı: Tüm etkileşimsel davranışların 5 düzeyinde olması beklenmiştir.

a) Kabullenme: Ebeveynin çocuğu kabullendiğini belli eden sözel ve sözel olmayan davranışları değerlendirilmiştir.

Derecelendirme 1: Reddetme

Derecelendirme 2: Düşük Kabullenme

Derecelendirme 3: Kabullenme

Derecelendirme 4: Yüksek Kabullenme

Derecelendirme 5: Çok Yüksek Kabullenme

b) Keyif Alma: Ebeveynin çocukla oyunu sırasında keyif alma düzeyi değerlendirilmiştir.

Derecelendirme 1: Keyif Almama

Derecelendirme 2: Nadiren Keyif Alma

Derecelendirme 3: Yoğunluğu Düşük Keyif Alma

Derecelendirme 4: Yüksek Düzeyde Keyif Alma

Derecelendirme 5: Çok Yüksek Düzeyde Keyif Alma

c) Sözel Pekiştireç Kullanma: Ebeveynin çocukla oyunu sırasında kullandığı 'aferin', 'ne kadar güzel yaptın' gibi olumlu ifadelerinin sıklığı değerlendirilmiştir.

Derecelendirme 1: Çok Düşük Düzeyde Sözel Pekiştireç Kullanma

Derecelendirme 2: Düşük Düzeyde Sözel Pekiştireç Kullanma

Derecelendirme 3: Orta Düzeyde Sözel Pekiştireç Kullanma

Derecelendirme 4: Sık Sık Sözel Pekiştireç Kullanma

Derecelendirme 5: Çok Sık Sözel Pekiştireç Kullanma

d) Sıcak Olma: Ebeveynin çocuğa karşı olan sıcaklık davranışları (başını okşama, öpme gibi) ve sevgi sözcüklerinin düzeyi değerlendirilmiştir.

Derecelendirme 1: Çok Düşük Sıcak Olma

Derecelendirme 2: Düşük Düzeyde Sıcak Olma

Derecelendirme 3: Orta Düzeyde Sıcak Olma

Derecelendirme 4: Yüksek Düzeyde Sıcak Olma

Derecelendirme 5: Çok Yüksek Düzeyde Sıcak Olma

e) Duygusal İfade Edici Olma: Ebeveynin çocuğa yönelik sesinin niteliği, vücut dili, yüz ifadeleri ile gösterdiği duygusal tepkilerinin canlılık düzeyi değerlendirilmiştir.

Derecelendirme 1: Yüksek Düzeyde İfade Edici Olmama

Derecelendirme 2: Düşük Düzeyde İfade Edici Olma

Derecelendirme 3: Orta Derecede İfade Edici Olma

Derecelendirme 4: Açıkça İfade Edici Olma

Derecelendirme 5: Yüksek Düzeyde İfade Edici Olma

3) Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma Alt Başlığı: Tüm etkileşimsel davranışların 3 düzeyinde olması beklenmiştir.

a) Başarı Odaklı Olma: Ebeveynin çocuğun gelişim düzeyini destekleme çabası, öğretim odaklılığı değerlendirilmiştir.

Derecelendirme 1: Çok Düşük Düzeyde Başarı Odaklı Olma

Derecelendirme 2: Düşük Düzeyde Başarı Odaklı Olma

Derecelendirme 3: Orta Düzeyde Başarı Odaklı Olma

Derecelendirme 4: Yüksek Düzeyde Başarı Odaklı Olma

Derecelendirme 5: Çok Yüksek Düzeyde Başarı Odaklı Olma

b) Yönlendirici Olma: Ebeveynin oyun sırasında çocuğa verdiği yönerge ve taleplerinin sıklığı, oyunu yönlendirme isteği değerlendirilmiştir.

Derecelendirme 1: Çok Düşük Düzeyde Yönlendirme

Derecelendirme 2: Düşük Düzeyde Yönlendirme

Derecelendirme 3: Orta Düzeyde Yönlendirme

Derecelendirme 4: Yüksek Düzeyde Yönlendirme

Derecelendirme 5: Çok Yüksek Düzeyde Yönlendirme

c) Etkileşim Hızı: Ebeveynin oyun sırasındaki etkileşim hızı değerlendirilmiştir.

Derecelendirme 1: Çok Yavaş

Derecelendirme 2: Yavaş

Derecelendirme 3: Ortalama Hız

Derecelendirme 4: Hızlı

Derecelendirme 5: Çok Hızlı

Bu çalışmada tüm alt maddelerin kodlanmasının ardından ölçeğin Türkçe standardizasyonunu yapan araştırmacılara danışılarak ölçeklerin alt başlıkları için ham puanların ortalaması alınmış ve analizlere bu ham puanlar ile devam edilmiştir.

Örneğin; duyarlı olmadan 4, yanıtlayıcı olmadan 4, etkili olmadan 5 ve yaratıcı olmadan 3 puan almış bir ebeveynin 'duyarlı-yanıtlayıcı olma' puanı 4 olarak hesaplanmıştır.

3.3. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

Katılımcıların tamamlanmasının ardından video kayıtları izlenerek ebeveyn etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek üzere Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği – Türkçe Versiyon ve çocuk etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek üzere Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği – Türkçe Versiyon, ana ve ikinci kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlamalar, Diken'in (2009) çalışmasında belirttiği kurallar doğrultusunda yapılmıştır (140). Ana kodlayıcı tez öğrencisi, ikinci kodlayıcı ise yoğunlukla gelişimsel dil bozuklukları alanında çalışan bir dil ve konuşma terapisti olmuştur ve her iki kodlayıcının da EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV uygulayıcı sertifikası bulunmaktadır. Çalışmaya dahil edilmeyen ebeveyn-çocuk etkileşim videoları kullanılarak EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV puanlamaları yapılmış ve kodlayıcılar arasında %85 görüş birliği sağlanmıştır. Ön çalışmanın ardından, ana kodlayıcı verilerin tamamını, ikincil kodlayıcı ise verilerin %25'ini kodlamıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik %92 bulunmuştur.

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Çalışmanın istatistiksel analizi için IBM SPSS 23 yazılımı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak alınmıştır. Tanımlayıcı istatistik olarak kategorik değişkenler için sayı ve yüzde değerleri, sayısal değişkenler için ortalama, standart sapma, ortanca, 1. çeyreklik, 3. çeyreklik, minimum ve maksimum değerler verilmiştir. Kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla öncelikle normallik varsayımı Kolmogrov-Smirnov testi sonuçları incelenerek değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda bir parametre haricinde normallik varsayımının karşılanmadığı görülmüştür. Bu nedenle ikili karşılaştırmalar için *Mann-Whitney U testi*, değişkenler arası ilişkilerin test edilmesi için ise Spearman Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Normallik varsayımının sağlandığı parametre için ise bağımsız gruplarda t testi uygulanmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Normallik varsayımını değerlendirmek üzere Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmıştır. Tablo 4.1.'de değişkenlerin tüm örneklemdaki ortalamaları, standart sapmaları, medyanları ve K-S istatistik değerleri verilmiştir. Test sonucuna göre duygusal ifade edici olma haricindeki değişkenler normallik varsayımını karşılamamaktadır. Bu durumda duygusal ifade edici olma haricindeki gruplar arası karşılaştırmalar ve değişkenler arası ilişkiler nonparametrik testler ile incelenmiştir.

Tablo 4.1. Çalışma Değişkenlerinin Tüm Örnekleimde Ortalama, Standart Sapma ve Medyan Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişkenler	Ort.	SS.	Medyan	K-S Test (sd=102)
Kronolojik Yaş	30,37	3,85	31,00	,130***
Sözcük Dağarcığı (DİLTAR)	119,38	124,14	53,00	,229***
Alıcı Dil (TEDİL)	96,08	19,28	91,00	,137***
İfade Edici Dil (TEDİL)	92,80	21,81	87,50	,146***
Sözel Dil Performansı (TEDİL)	93,37	23,46	87,00	,133***
OSU Değeri	1,98	1,29	1,48	,159***
K/1-3SDD- Problem	12,52	6,23	11,00	,126***
K/1-3SDD - Yeterlilik	17,47	2,89	18,00	,141***
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma	3,04	1,16	3,00	,089***
Duygusal İfade Edici Olma	2,88	,93	3,00	,068
Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma	3,30	,86	3,00	,155***
Dikkat	3,38	1,02	3,37	,127***
Başlatma	3,61	1,00	3,66	,108***

DİLTAR: Dil Gelişimi Tarama Envanteri; TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi; OSU: Ortama Sözce Uzunluğu; K/1-3SDD: Kısa 1-3 Yaş Sosyal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği

***p<,001, **p<,01, *p<,05

4.1.1. Çocukların Cinsiyet Dağılımları

Tablo 4.1.'de çalışmada yer alan gelişimsel dil bozukluğu riski (rGDB) olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların cinsiyetlerini ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.2. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Cinsiyet	Sayı (n)	%
rGDB	Erkek	36	70,5
	Kız	15	29,5
	Toplam	51	100
Kontrol	Erkek	30	58,8
	Kız	21	41,2
	Toplam	51	100
Tüm Örneklem	Erkek	66	64,7
	Kız	36	35,3
	Toplam	102	100

Çalışmayan toplam 102 çocuk katılmış olup rGDB olan çocukların %70,5'i, normal dil gelişimi gösteren çocukların %58,8'i, tüm örneklemin ise %64,7'si erkektir. rGDB grubunda erkek katılımcı sayısının kız katılımcı sayısından fazla olduğu görülmektedir. Gruplar arasında cinsiyet açısından fark olup olmadığı 2x2 ki-kare testi incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p = ,214$).

4.1.2. Çocukların Yaş Dağılımları

Tablo 4.3.'de çalışmada yer alan rGDB olan çocuklar ve normal dil gelişimi gösteren çocukların kronolojik yaşlarına (ay) ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.3. Çocukların Kronolojik Yaşlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Ort. (Ay)	SS.	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min	Maks	Sıra Ortalaması
rGDB	30,21	3,67	29,00	27,00	34,00	25,00	36,00	50,41
Kontrol	30,52	4,05	32,00	27,00	34,00	24,00	36,00	52,59
Tüm Örneklem	30,37	3,86	31,00	27,00	34,00	24,00	36,00	

Tablo 4.2. incelendiğinde, çalışmaya katılan rGDB olan çocukların kronolojik yaş ortalamasının $30,21 \pm 3,67$ ay; normal dil gelişimi gösteren akranlarının kronolojik yaş ortalamasının $30,52 \pm 4,05$ ay olduğu görülmektedir. Gruplar arasında yaşları açısından fark olup olmadığı *Mann-Whitney U testi* ile incelenmiş anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($U = 1245,00$, $p = ,709$).

4.1.3. Çocukların Kreşe Gitme Durumlarının Dağılımı

Tablo 4.4.'de çalışmada yer alan rGDB olan çocuklar ve normal dil gelişimi gösteren çocukların kreşe gitme durumlarının tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.4. Çocukların Kreşe Gitme Durumlarına Göre Dağılımı

		Kreş		Toplam
		Giden	Gitmeyen	
rGDB	n	7	44	51
	%	13,7	86,3	100
Kontrol	n	10	41	51
	%	19,6	80,4	100
Tüm Örneklem	n	17	85	102
	%	16,6	83,4	100

Tablo 4.3. incelendiğinde rGDB olan çocukların %13,7'sinin, kontrol grubunda yer alan normal dil gelişimi gösteren akranlarının %19,6'sının kreşe gittiği görülmektedir. Tüm grupta çocukların %16,6'sı kreşe gitmektedir. Gruplar arasında çocukların kreşe gidip gitmeme durumlarına göre fark olup olmadığı 2x2 ki-kare testi ile incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p = ,425$).

4.2. Ebeveynlere İlişkin Demografik Bilgiler

4.2.1. Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Çalışmaya ilkökul, ortaokul, lise, önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerinden ebeveynler dahil edilmiştir. Bu çalışmada ebeveynlerin eğitim düzeyleri; (1) lise altı (ilkokul, ortaokul), (2) lise, ve (3) lise üstü (önlisans, lisans ve lisansüstü) olarak sınıflandırılmıştır. Tablo 4.5.'te çalışmada yer alan çocukların ebeveynlerinin eğitim düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.5. Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

		Eğitim Düzeyi			
		Lise altı	Lise	Lise üstü	Toplam
rGDB	n	11	19	21	51
	%	21,6	37,2	41,2	100
Kontrol	n	8	11	32	51
	%	15,7	21,6	62,7	100
Tüm Örneklem	n	19	30	53	102
	%	18,6	29,4	52	100

Gruplar arasında ebeveyn eğitimi açısından fark olup olmadığı 2x3 ki-kare testi ile incelenmiş ve anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p = ,087$).

4.2.2. Ebeveynlerin Yaş Dağılımı

Tablo 4.6.'da çalışmaya katılan rGDB olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların ebeveynlerinin yaşlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.6. Ebeveynlerin Yaşlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Ort.	SS.	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min	Maks	Sıra Ortalaması
rGDB	31,78	5,47	31,00	28,00	36,00	22,00	45,00	47,22
Kontrol	37,70	4,22	33,00	30,00	35,00	22,00	41,00	55,78

rGDB olan çocukların ebeveynlerinin yaş ortalamalarının $31,78 \pm 5,47$ olduğu, kontrol grubundaki ebeveynlerin yaş ortalamalarının $37,70 \pm 4,22$ olduğu görülmektedir. Gruplar arasında ebeveyn yaşları açısından fark olup olmadığı *Mann-Whitney U testi* ile incelenmiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($U = 1082,00, p = ,143$).

4.3. Çocukların Dil Değerlendirme Sonuçları

Çalışmada yer alan rGDB olan çocuklar ve normal dil gelişimine sahip olan akranları aynı dil değerlendirme yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelerin sonuçlarının tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4.7.'de detaylı olarak raporlanmıştır.

Tablo 4.7. Gelişimsel Dil Bozukluğu Riski Olan ve Normal Dil Gelişimine Sahip Olan Çocukların Dil Gelişim Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçlar

	Ort.	SS.	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min	Maks	Sıra Ortalaması	
rGDB	Sözcük Dağarcığı (DİLTAR)	19,96	17,47	13,00	9,00	25,00	1,00	72,00	27,10
	Alıcı Dil (TEDİL)	83,65	9,91	81,00	78,00	91,00	62,00	111,00	32,25
	İfade Edici Dil (TEDİL)	75,95	10,37	81,00	67,00	83,00	53,00	94,00	27,00
	Sözel Dil Performansı (TEDİL)	75,76	11,04	78,00	67,00	84,00	52,00	96,00	28,34
	OSU Değeri	1,08	0,50	1,12	1,00	2,89	0,00	2,09	29,75
Kontrol	Sözcük Dağarcığı (DİLTAR)	218,80	103,26	273,00	112,00	307,00	21,00	319,00	75,90
	Alıcı Dil (TEDİL)	108,51	18,37	112,00	91,00	123,00	66,00	150,00	70,75
	İfade Edici Dil (TEDİL)	109,67	16,55	108,00	96,00	119,00	78,00	145,00	76,00
	Sözel Dil Performansı (TEDİL)	110,98	18,92	114,00	95,00	125,00	66,00	157,00	74,66
	OSU Değeri	2,89	1,21	3,00	1,96	3,62	1,00	6,02	73,25

DİLTAR: Dil Gelişimi Tarama Envanteri, TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi, OSU: Ortama Sözce Uzunluğu

rGDB olan çocukların dil gelişimi ölçütlerinden aldıkları puanlar ile normal dil gelişimi gösteren çocukların aldıkları puanlar *Mann-Whitney U testi* kullanılarak karşılaştırılmıştır. Beklenildiği üzere OSU değerinde ($U = 191,50$, $z = -7,441$, $p < ,001$), alıcı dil standart puanlarında ($U = 318,50$, $z = -6,577$, $p < ,001$), ifade edici dil standart puanlarında ($U = 51,00$, $z = -8,374$, $p < ,001$), sözel dil performansı puanlarında ($U = 119,50$, $z = -7,907$, $p < ,001$) ve ifade edici sözcük dağarcıklarında ($U = 56,00$, $z = -8,331$, $p < ,001$) anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların ifade edici sözcük dağarcıkları, alıcı dil ve ifade edici dil performansları çalışma grubundaki çocuklardan daha iyidir.

4.4. Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Analizler

Hipotez 1: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin normal dil gelişimi gösteren akranlarına göre daha düşük düzeyde olması beklenmektedir.

Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimine sahip olan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin değerlendirilmesi Kısa 1-3 Yaş Sosyal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği (K/1-3SDD) ile yapılmıştır. Hipotezleri test etmek amacıyla ölçeğin alt alanları olan Problem ve Yeterlilik puanlarında gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için *Mann-Whitney U testi* uygulanmıştır. K/1-3SDD – Problem ve K/1-3SDD – Yeterlilik ile ilişki tanımlayıcı istatistikler ve analiz sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Gelişimsel Dil Bozukluğu Riski Olan ve Normal Dil Gelişimine Sahip Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Ort.	SS.	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min	Maks	Sıra Ortalamaları	Z	p
Problem	rGDB	14,45	5,65	14,00	9,00	19,00	3,00	26,00	61,76	-3,51	<,001
	Kontrol	10,49	6,25	9,00	7,00	13,00	1,00	30,00	41,24		
Yeterlilik	rGDB	16,04	3,08	16,00	14,00	18,00	8,00	21,00	37,22	-4,91	<,001
	Kontrol	18,90	1,80	19,00	17,00	20,00	14,00	22,00	65,78		

Bulgular, rGDB olan çocukların problem skorlarının ortalamasının normal dil gelişimine sahip olan çocuklara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. *Mann-Whitney U testinin* sonucuna göre grupların problem skorları arasındaki bu fark, beklenen yönde ve anlamlı olarak bulunmuştur ($U = 777,00$, $z = -3,51$, $p < ,001$). rGDB olan çocuklar ebeveyn puanlamalarına göre daha fazla problemleri sergilemektedir. rGDB olan çocukların yeterlilik skorlarının ortalamasının normal dil gelişimine sahip olan akranlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Grupların

yeterlilik skorları arasındaki bu fark, beklenen yönde ve anlamlı olarak bulunmuştur ($U = 572,00$, $z = -4,91$, $p < ,001$). Yani rGDB olan çocuklar duygusal yeterlilik ve sosyal yeterlilik alanlarında normal dil gelişimi gösteren akranlarına göre daha düşük düzeydedir.

4.5. Çocukların ve Ebeveynlerin Etkileşimsel Davranış Değerlendirmelerinin Sonuçları

Hipotez 2: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların etkileşimsel davranışları arasında fark vardır.

Hipotezleri test etmek amacıyla ölçeğin alt başlık puanlarında gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için *Mann-Whitney U testi* uygulanmıştır. EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV ile ilişkili tanımlayıcı istatistikler ve analiz sonuçları Tablo 4.9.'da raporlanmıştır.

Tablo 4.9. EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV Değerlendirmelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		rGDB								Kontrol									
		Ort.	SS.	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min	Maks	Sıra Ortalamaları	Ort.	SS.	Medyan	1. Çeyreklik	3. Çeyreklik	Min	Maks	Sıra Ortalamaları	Z	p
EDDÖ - TV	Duyarlı – Yanıtlayıcı Olma	2,45	1,03	2,50	1,50	3,25	1,00	4,50	36,44	3,64	0,97	3,75	3,00	4,50	1,25	5,00	66,56	-5,15	<,001
	Duygusal İfade Edici Olma	2,56	0,89	2,60	1,80	3,20	1,00	4,80	41,51	3,21	0,87	3,20	2,80	3,60	1,60	5,00	61,49	-3,41	,001
	Başarı Odaklı – Yönlendirici Olma	3,37	1,07	3,33	3,00	4,00	1,00	5,00	55,27	3,25	0,61	3,00	3,00	3,67	2,00	4,66	47,73	-1,31	,190
ÇDDÖ - TV	Dikkat	2,80	0,91	2,50	2,00	3,75	1,00	5,00	34,72	3,97	0,79	4,00	3,25	4,50	2,66	5,00	68,28	-5,74	<,001
	Başlatma	3,09	0,97	3,00	2,33	4,00	1,00	4,50	36,16	4,14	0,72	4,33	3,67	4,67	1,75	5,00	66,84	-5,26	<,001

EDDÖ-TV: Ebeveyn Davranış Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyon, ÇDDÖ-TV: Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyon

Bulgular, çocuk etkileşimsel davranışlarından biri olan dikkat becerisinde rGDB olan çocukların puanlarının normal dil gelişimi gösteren akranlarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Gruplar arasında sıra ortalamaları arasındaki bu fark beklenen yönde ve anlamlı olarak bulunmuştur ($U = 444,50$, $z = -5,74$, $p <,001$). Başlatma becerisine bakıldığında, rGDB olan çocukların puanlarının normal dil gelişimi gösteren akranlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Aynı şekilde gruplar arasındaki bu fark beklenen yönde ve anlamlı olarak bulunmuştur ($U = 518,00$, $z = -5,26$, $p <,001$).

Ebeveyn etkileşimsel davranışlarından biri olan duyarlı-yanıtlayıcı olma rGDB olan çocukların ebeveynlerinde, normal dil gelişimine sahip olan çocukların ebeveynlerine göre daha düşük kodlanmıştır. Gruplar arasındaki sıra ortalamaları farkı incelendiğinde, anlamlı sonuç elde edilmiştir ($U = 532,50$, $z = -5,15$, $p <,001$). Bir diğer etkileşimsel davranış olan duygusal ifade edici olma, K-S normallik varsayımını sağladığından parametrik bir test olan bağımsız gruplar için t test ile de incelenmiştir. rGDB olan çocukların ebeveynlerinin duygusal ifade edici olma puanlarının normal dil gelişimi gösteren çocukların ebeveynlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki bu fark duygusal ifade edici olma değişkeni normal dağılım gösterdiği için bağımsız gruplar için t test ile değerlendirilmiş ve beklenen yönde anlamlı olarak bulunmuştur ($t(100) = -3,88$, $p <,001$). Herhangi bir yanlılığa sebep olmamak için analiz *Mann Whitney U* testi ile de tekrarlanmış ve benzer sonuç elde edilmiştir ($U = 791,00$, $z = -3,41$, $p = ,001$). Son olarak başarı odaklı-yönlendirici olma alt başlığına bakıldığında, normal dil gelişimi gösteren çocukların ebeveynlerinin daha düşük puan aldıkları görülmesine rağmen gruplar arasında sıra ortalamaları farkı anlamlı olarak bulunmamıştır ($U = 1108,00$, $z = -1,31$, $p = ,190$).

4.6. Dil Gelişimi, Sosyal-Duygusal Gelişim ve Etkileşimsel Davranışlar İlişkisi

Hipotez 3: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocuklarda dil gelişim düzeyi zayıfladıkça sosyal ve duygusal becerilerinin azalması beklenmektedir.

Hipotez 4: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile etkileşimsel davranışları arasında ilişki olması beklenmektedir.

Hipotez 5: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların dil becerilerinin arttıkça etkileşimsel davranışlarının daha yüksek düzeyde olması beklenmektedir.

Hipotez 6: Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile ebeveyn etkileşimsel davranışları arasında ilişkili olması beklenmektedir.

Çalışmada yer alan rGDB olan çocuklar ve normal dil gelişimi gösteren akranlarının dil değerlendirmelerinde ifade edici sözcük dağarcığına, alıcı ve ifade edici dil becerilerine bakılmıştır. Çocukların problem davranışları, sosyal ve duygusal yeterlilikleri ebeveyn puanlaması ile değerlendirilmiştir. Aynı zamanda çocukların etkileşimsel davranışları ve ebeveynlerinin etkileşimsel davranışları incelenmiştir. rGDB olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların dil gelişimleri, sosyal-duygusal gelişimleri, kendilerinin ve ebeveynlerinin etkileşimsel davranışları arasındaki ilişkiler Spearman korelasyon katsayısı ile test edilmiştir. Tablo 4.10.'da rGDB olan çocukların, Tablo 4.11.'de kontrol grubunun sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10. Gelişimsel Dil Bozukluğu Riski Olan Çocuklarda Değişkenler Arası Spearman Korelasyon Katsayıları (Rho)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Sözcük Dağarcığı (DİLTAR)	-										
2.Alıcı Dil (TEDİL)	,23	-									
3.İfade Edici Dil (TEDİL)	,32*	,60***	-								
4.Sözel Dil Performansı (TEDİL)	,29*	,92***	,82***	-							
5.OSU Değeri	,34*	,13	,05	,09	-						
6.K/1-3SDD-Problem	-,09	-,16	-,02	-,14	-,12	-					
7.K/1-3SDD-Yeterlilik	,32*	,20	,15	,17	,08	-,15	-				
8.Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma	,01	,35*	,22	,32*	,17	-,04	,22	-			
9.Duygusal İfade Edici Olma	,12	,26	,16	,26	,12	,04	,29*	,76***	-		
10.Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma	-,18	,18	,13	,17	-,13	,02	-,20	,15	,31*	-	
11.Dikkat	,15	,31*	,02	,20	,19	-,04	,09	,60***	,49***	-,03	-
12.Başlatma	,35*	,29*	,05	,22	,31*	-,07	,12	,57***	,52***	-,07	,79***

DİLTAR: Dil Gelişimi Tarama Envanteri; TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi; OSU: Ortama Sözce Uzunluğu; K/1 -3SDD: Kısa 1-3 Yaş Sosyal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği

***p<,001, **p<,01, *p<,05

Tablo 4.11. Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocuklarda Değişkenler Arası Spearman Korelasyon Katsayıları (Rho)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Sözcük Dağarcığı (DİLTAR)	-										
2.Alıcı Dil (TEDİL)	,67***	-									
3.İfade Edici Dil (TEDİL)	,70***	,60***	-								
4.Sözel Dil Performansı (TEDİL)	,77***	,88***	,88***	-							
5.OSU Değeri	,67***	,53***	,55***	,60***	-						
6.K/1-3SDD-Problem	-,28*	-,10	-,24	-,19	-,40**	-					
7.K/1-3SDD-Yeterlilik	,18	-,01	-,07	-,006	-,10	-,10	-				
8.Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma	,39**	,49***	,33*	,48***	,41**	-,31*	,28*	-			
9.Duygusal İfade Edici Olma	,22	,20	,21	,25	,23	-,28*	,35**	,78***	-		
10.Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma	-,33*	-,15	-,18	-,18	-,37**	,25	-,07	-,31*	-,05	-	
11.Dikkat	,42**	,55***	,39**	,52***	,42**	-,21	,14	,78***	,54***	-,14	-
12.Başlatma	,59***	,56***	,58***	,65***	,58***	-,34*	,17	,71***	,56***	-,27	,81***

DİLTAR: Dil Gelişimi Tarama Envanteri; TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi; OSU: Ortama Sözce Uzunluğu; K/1-3SDD: Kısa 1-3 Yaş Sosyal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği

***p<,001 , **p<,01 , *p<,05

4.6.1. Dil Gelişimi ve Sosyal-Duygusal Gelişim İlişkisi

Tablo 4.10.'da verildiği gibi rGDB olan çocukların dil gelişimleri ile davranış problemleri ve sosyal-duygusal yeterlilikleri arasındaki ilişki aşağıdaki gibidir:

- Davranış ile ifade edici sözcük dağarcığı, alıcı dil standart puanı, ifade edici dil standart puanı, sözel dil performansı ve OSU değeri arasında bir ilişki bulunmamıştır ($p > ,05$).
- Yeterlilik ve ifade edici sözcük dağarcığı arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,32, p < ,05$).
- Yeterlilik ve alıcı dil standart puanı arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur, fakat anlamlı değildir ($r_s = ,20, p > ,05$).

Tablo 4.11.'de verildiği gibi normal dil gelişimi gösteren çocukların dil gelişimleri ile davranış problemleri ve sosyal-duygusal yeterlilik arasındaki ilişki aşağıdaki gibidir:

- Problem ve ifade edici sözcük dağarcığı arasında negatif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = -,28, p < ,05$).
- Problem ve OSU değeri arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = -,40, p < ,01$).
- Problem ve ifade edici dil standart puanı arasında negatif yönde, zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur, fakat anlamlı değildir ($r_s = -,24, p > ,05$).
- Problem ile alıcı dil standart puanı ve sözel dil performansı arasında bir ilişki bulunmamıştır ($p > ,05$).
- Yeterlilik ile ifade edici sözcük dağarcığı, alıcı dil standart puanı, ifade edici dil standart puanı, sözel dil performansı ve OSU değeri arasında bir ilişki bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.6.2. Dil Gelişimi ve Çocuk Etkileşimsel Davranışı İlişkisi

Tablo 4.10.'da verildiği gibi rGDB olan çocukların dil gelişimleri ve etkileşimsel davranışları arasındaki ilişki aşağıdaki gibidir:

- Dikkat ve alıcı dil standart puanı arasında pozitif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,31, p < ,05$).
- Dikkat ile ifade edici sözcük dağarcığı ($r_s = ,15$) ve OSU değeri ($r_s = ,19$) arasında ilişki bulunmamıştır ($p > ,05$).
- Dikkat ve sözel dil performansı arasında pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunmuştur fakat anlamlı değildir ($r_s = ,20, p > ,05$).
- Başlatma ve ifade edici sözcük dağarcığı arasında pozitif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r_s = ,35, p < ,05$).
- Başlatma ve OSU değeri arasında pozitif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r_s = ,31, p < ,05$).
- Başlatma ile alıcı dil ($r_s = ,29$) ve sözel dil performansı ($r_s = ,22$) arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde korelasyon vardır fakat anlamlı değildir ($p > ,05$).

Tablo 4.11.'de verildiği gibi normal dil gelişimi gösteren çocukların dil gelişimleri ve etkileşimsel davranışları arasındaki ilişki aşağıdaki gibidir:

- Dikkat ile ifade edici sözcük dağarcığı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,42, p < ,01$).
- Dikkat ile alıcı dil standart puanı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,55, p < ,001$).
- Dikkat ve ifade edici dil standart puanı arasında pozitif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,39, p < ,01$).
- Dikkat ve sözel dil performansı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,52, p < ,001$).
- Dikkat ve OSU değeri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,42, p < ,01$).

- Başlatma ile ifade edici sözcük dağarcığı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,59, p < ,001$).
- Başlatma ile alıcı dil standart puanı arasındaki pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,56, p < ,001$).
- Başlatma ile ifade edici dil standart puanı arasında pozitif yönde, düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,58, p < ,001$).
- Başlatma ve sözel dil performansı arasında pozitif yönde, yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,65, p < ,001$).
- Başlatma ve OSU değeri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,58, p < ,001$).

4.6.3. Sosyal-Duygusal Gelişim ve Çocuk Etkileşimsel Davranışı İlişkisi

Tablo 4.10.'da verildiği gibi rGDB olan çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile etkileşimsel davranışları arasındaki ilişki aşağıdaki gibidir:

- Problem ile dikkat ($r_s = -,04, p > ,05$) ve problem ile başlatma ($r_s = -,07, p > ,05$) davranışları arasında ilişki bulunmamıştır.
- Yeterlilik ile dikkat ($r_s = ,09, p > ,05$) ve yeterlilik ile başlatma ($r_s = ,12, p > ,05$) davranışları arasında ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.11.'de verildiği gibi normal dil gelişimine sahip olan çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile etkileşimsel davranışları arasındaki ilişki aşağıdaki gibidir:

- Dikkat ve problem arasında negatif yönde, zayıf bir ilişki görülmüştür fakat anlamlı değildir ($r_s = -,21, p > ,05$).
- Dikkat ve yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($r_s = ,14, p > ,05$).
- Başlatma ve problem arasında negatif yönde, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = -,34, p < ,05$).
- Başlatma ve yeterlilik arasında korelasyon bulunmamıştır ($r_s = ,17, p > ,05$).

4.6.4. Dil Gelişimi ve Ebeveyn Etkileşimsel Davranışı İlişkisi

Tablo 4.10'da verildiği gibi rGDB olan çocukların dil gelişimleri ve ebeveynlerinin etkileşimsel davranışları arasındaki ilişki aşağıdaki gibidir:

- Duyarlı-yanıtlayıcı olma ve alıcı dil standart puanı arasında pozitif yönde, zayıf ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r_s = ,35, p < ,05$).
- Duyarlı-yanıtlayıcı olma ve sözel dil performansı arasında pozitif yönde, zayıf ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r_s = ,32, p < ,05$).
- Duyarlı-yanıtlayıcı olma ve ifade edici dil sözcük dağarcığı ($r_s = ,01$), ifade edici dil standart puanı ($r_s = ,22$) ve OSU değeri ($r_s = ,17$) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p > ,05$).
- Duygusal ifade edici olma ile ifade edici sözcük dağarcığı ($r_s = ,12$), ifade edici dil standart puanı ($r_s = ,16$), ve OSU değeri ($r_s = ,12$) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p > ,05$).
- Duygusal ifade edici olma ile alıcı dil standart puanı ($r_s = ,26$) ve sözel dil performansı ($r_s = ,26$) arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur, fakat anlamlı değildir ($p > ,05$).
- Başarı odaklı-yönlendirici olma ve ifade edici sözcük dağarcığı ($r_s = -,18$), alıcı dil standart puanı ($r_s = ,18$), ifade edici standart puanı ($r_s = ,13$), sözel dil performansı ($r_s = ,17$) ve OSU değeri ($r_s = -,13$) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 4.11.'de verildiği gibi normal dil gelişimi olan çocukların dil gelişimleri ve ebeveynlerinin etkileşimsel davranışları arasındaki ilişki aşağıdaki gibidir:

- Duyarlı-yanıtlayıcı olma ve ifade edici sözcük dağarcığı arasında zayıf düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,39, p < ,01$).
- Duyarlı-yanıtlayıcı olma ve alıcı dil standart puanı arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,49, p < ,001$).
- Duyarlı-yanıtlayıcı olma ve ifade edici dil standart puanı arasında zayıf, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,33, p < ,05$).

- Duyarlı-yanıtlayıcı olma ve sözel dil performansı arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,48, p < ,001$).
- Duyarlı-yanıtlayıcı olma ve OSU değeri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,41, p < ,01$).
- Duygusal ifade edici olma ile ifade edici sözcük dağarcığı ($r_s = ,22$), alıcı dil standart puanı ($r_s = ,20$), ifade edici dil standart puanı ($r_s = ,21$), sözel dil performansı ($r_s = ,25$) ve OSU değeri ($r_s = ,23$) arasında zayıf, pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur fakat anlamlı değildir ($p > ,05$).
- Başarı odaklı-yönlendirici olma ve ifade edici sözcük dağarcığı arasında zayıf, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = -,33, p < ,05$).
- Başarı odaklı-yönlendirici olma ve OSU değeri arasında zayıf, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = -,37, p < ,01$).
- Başarı odaklı-yönlendirici olma ile alıcı dil standart puanı ($r_s = -,15$), ifade edici dil standart puanı ($r_s = -,18$) ve sözel dil performansı ($r_s = -,18$) arasında ilişki bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.6.5. Sosyal-Duygusal Gelişim ve Ebeveyn Etkileşimsel Davranışı İlişkisi

Tablo 4.10.'da verildiği gibi rGDB olan çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve ebeveynlerinin etkileşimsel davranışları arasındaki ilişki aşağıdaki gibidir:

- Duyarlı-yanıtlayıcı olma ve problem ($r_s = -,04$) arasında bir ilişki bulunmamıştır ($p > ,05$).
- Duyarlı-yanıtlayıcı olma ve yeterlilik arasında pozitif yönde, zayıf bir ilişki görülmüştür, fakat anlamlı değildir ($r_s = ,22, p > ,05$).
- Duygusal ifade edici olma ile problem arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($r_s = ,04, p > ,05$).
- Duygusal ifade edici olma ve yeterlilik arasında pozitif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,29, p < ,05$).
- Başarı odaklı-yönlendirici olma ve problem arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($r_s = ,02, p > ,05$).

- Başarı odaklı-yönlendirici olma ve yeterlilik arasında negatif yönde, zayıf bir ilişki görülmüştür fakat anlamlı değildir ($r_s = -,20, p > ,05$).

Normal dil gelişimi gösteren çocukların ebeveynlerinin etkileşimsel davranışları ile çocukların dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında;

- Duyarlı-yanıtlayıcı olma ve problem skoru arasında zayıf, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = -,31, p < ,05$).
- Duyarlı-yanıtlayıcı olma ve yeterlilik skoru arasında zayıf, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,28, p < ,05$).
- Duygusal ifade edici olma ve problem skoru arasında zayıf, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = -,28, p < ,05$).
- Duygusal ifade edici olma ve yeterlilik skoru arasında zayıf, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,35, p < ,01$).
- Başarı odaklı-yönlendirici olma ve yeterlilik arasında ilişki bulunmamıştır ($r_s = -,07, p > ,05$).
- Başarı odaklı-yönlendirici olma ve problem skoru arasında zayıf, pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur fakat anlamlı değildir ($r_s = ,25, p > ,05$).

4.6.6. Çocuk Etkileşimsel Davranışı ve Ebeveyn Etkileşimsel Davranışı İlişkisi

Tablo 4.10.'da verildiği gibi rGDB olan çocukların etkileşimsel davranışları ve ebeveynlerinin etkileşimsel davranışları arasındaki ilişki aşağıdaki gibidir:

- Dikkat ve duyarlı-yanıtlayıcı olma arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r_s = ,60, p < ,001$).
- Dikkat ve duygusal ifade edici olma arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r_s = ,49, p < ,001$).
- Dikkat ve başarı odaklı-yönlendirici olma arasında ilişki bulunmamıştır ($r_s = -,03, p > ,05$).

- Başlatma ve duyarlı-yanıtlayıcı olma arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r_s = ,57, p < ,001$).
- Başlatma ve duygusal ifade edici olma arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r_s = ,52, p < ,001$).
- Başlatma ve başarı odaklı-yönlendirici olma arasında ilişki bulunmamıştır ($r_s = -,07, p > ,05$).

Tablo 4.11.'de verildiği üzere normal dil gelişimi gösteren çocukların etkileşimsel davranışları ve ebeveynlerinin etkileşimsel davranışları arasındaki ilişki aşağıdaki gibidir:

- Dikkat ve duyarlı-yanıtlayıcı olma arasında pozitif yönde, yüksek ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r_s = ,78, p < ,001$).
- Dikkat ve duygusal ifade edici olma arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r_s = ,54, p < ,001$).
- Dikkat ve başarı odaklı-yönlendirici olma arasında ilişki bulunmamıştır ($r_s = -,14, p > ,05$).
- Başlatma ve duyarlı-yanıtlayıcı olma arasında pozitif yönde, yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = ,71, p < ,001$).
- Başlatma ve duyarlı ifade edici olma arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r_s = ,56, p < ,001$).
- Başlatma ve başarı odaklı-yönlendirici olma arasında negatif yönde, zayıf bir ilişki görülmüştür, fakat anlamlı değildir ($r_s = -,27, p > ,05$).

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimine sahip çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. İkincil olarak, çocukların dil gelişimleri ile sosyal-duygusal gelişimlerinin ilişkisi ve dil gelişimi ile sosyal-duygusal gelişimin çocukların etkileşimsel davranışları üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir. Son olarak, ebeveynlerin çocukları ile etkileşimlerindeki davranışlarının çocukların dil gelişimleri ve sosyal-duygusal gelişimleri ile ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmamızda sosyal-duygusal gelişim altında davranış problemi ve sosyal-duygusal yeterlilik olarak iki değişken incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında ilk olarak rGDB olan çocukların problem davranışlarını gösteren puanlarının normal dil gelişimine sahip olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularının büyük ölçüde literatür ile uyumlu olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde dil sınırlılığı yaşayan çocukların normal dil gelişimine sahip akranlarına göre daha fazla problemlili davranış puanları aldıkları (11, 16, 89, 131) ve düşük sosyal ve duygusal yeterlilik gösterdikleri (132, 148) vurgulanmıştır. McCabe ve Meller (16) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn puanlamalarına göre özgül dil bozukluğu (ÖDB) olan çocukların içselleştirme problemlerinin olduğu ve normal dil gelişimi olan çocuklara göre daha fazla içselleştirme problemi gösterdikleri; dışsallaştırma problemlerinin ise normal dil gelişimi olan gruptan farklı olmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde, Rescorla, Ross ve McClure (131) tarafından yapılan çalışmada çocukların ifade edici sözcük dağarcıklarındaki sınırlılıklar ve davranışsal/duygusal problemler arasında negatif korelasyon elde etmiştir. Sözcük dağarcığı ve içselleştirme problemleri korelasyon gösterirken, dışsallaştırma problemleri ile arasında korelasyon bulunmamıştır. Aynı zamanda, sözcük dağarcığı ve çekingenlik arasında ilişki görülmüştür (131). Irwin, Carter ve Briggs-Gowan (89) tarafından 2002 yılında yapılan çalışmada 21 – 31 aylık 14 gecikmiş konuşma tanısı konulan çocuğun sosyal-duygusal gelişimleri incelenmiştir. Çocukların dil gelişimleri Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (*MacArthur*

Communicative Development Inventory Short Form) ve *Mullen Scales of Early Learning*; sosyal-duygusal gelişimleri ise *Infant-Toddler Social and Emotional Assessment – ITSEA*, Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği 1,5-5 (*Child Behavior Checklist 1,5-5*) ve Vineland Uyum Davranış Ölçeği (*Vineland Adaptive Behavior Scales*) ile değerlendirilmiştir. Gecikmiş konuşması olan çocukların içselleştirme problemlerinin daha fazla olduğu, depresyon ve çekingenlik seviyelerinin yüksek ve sosyal ilişki kurma seviyelerinin daha düşük olduğu bulunurken dışsallaştırma problemlerinin akranlarından farklı olmadığı tespit edilmiştir (89). Willinger, Brunner ve Diendorfer-Radner'in (149) 2003 yılındaki araştırmasında dil bozukluğu olan çocukların anksiyete/depresyon, sosyal içe dönüklük, somatik yakınmalar, sosyal problemler, düşünce problemleri, dikkat problemleri, kurallara karşı gelme davranışı ve saldırgan davranışlar alanlarında dil bozukluğu olmayan çocuklardan anlamlı derecede farklı oldukları bulunmuştur ve bu bulgular çalışmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

Dil becerilerindeki sınırlılıklar davranış problemleri ile birlikte görülebileceği gibi duygusal sorunlar ile de yüksek oranda komorbidite göstermektedir (132). Çalışmamızın sonucunda rGDB olan çocukların davranış problemleri açısından normal dil gelişimi olan akranlarından anlamlı farklılık gösterdiği gibi sosyal ve duygusal yeterlilik bakımından da anlamlı olarak farklı oldukları bulunmuştur. rGDB olan çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin normal dil gelişimi gösteren akranlarından daha düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Aarne ve arkadaşları (119) tarafından 2013 yılında İsveç'te yapılan çalışmada, dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alanları arasında ilişki olduğunu ve dil bozukluğu olan çocukların sosyal-duygusal gelişim düzeylerinin tipik gelişim gösteren akranlarından anlamlı olarak düşük olduğunu belirtmişlerdir. Fujiki, Brinton ve Clarke'ın (150) 2002 yılında Amerika'da yaptıkları çalışmalarında ise ÖDB olan çocukların daha zayıf duyu düzenleme gösterdikleri bulunmuştur.

Duygu sözcüklerinin edimindeki gecikme ve sınırlı dil kapasitesi nedeniyle duyguları ifade etmedeki problemler, duyguları anlama ve düzenleme açısından

etkililiği azaltmaktadır (151). St Clair ve arkadaşları (18) tarafından yapılan çalışmada GDB riski olan çocukların 3 yaşında iken duygusal düzenleme ve akran etkileşimi problemlerinin yoğun olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, yine aynı yaşta, GDB riski olan çocukların ebeveyn – çocuk etkileşim kalitelerinin azalmış olduğu bildirilmiştir. Çocukların uzunlamasına takiplerinde 3,5,7, ve 11 yaşlarında duygusal problemlerinin fazla olduğu görülmüştür. Çalışmamızın sonuçları yukarıda bahsedilen araştırmalar sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada, rGDB olan çocuklar ve normal dil gelişimi gösteren çocukların davranış problemleri ve sosyal-duygusal yeterliliklerinin dil gelişimleri ile olan ilişkisi de incelenmiştir. rGDB olan çocuklarda ifade edici sözcük dağarcıklarının artmasının sosyal ve duygusal yeterliliklerinin de artması ile ilişkili olduğu görülmüştür. Normal dil gelişimi gösteren çocuklara bakıldığında ise ifade edici sözcük dağarcığının ve OSU değerlerinin artması sosyal-duygusal ve davranışsal problemlerinin daha az olması ile ilişkili bulunmuştur. Aarne ve arkadaşlarının (119) çalışması, rGDB olan çocuklarda dil gelişimi ile sosyal ve duygusal yeterlilik arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Bu sonuçlar Qi ve Kaiser'in (148) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Qi ve Kaiser (148) 2004 yılında Amerika'da yaptıkları çalışmalarında düşük sosyo-ekonomik düzeydeki, kronolojik yaşı 42 – 66 ayları arasında ve dil gecikmesi olan ve olmayan çocukların davranış problemlerini gözlem ve öğretmen raporuna dayalı olarak değerlendirmişlerdir. Gözlemler çocukların sınıf aktiviteleri sırasında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyunlar çerçevesinde akranlar ile olan etkileşimler üzerinde yapılmıştır. Çalışmalarının sonucunda öğretmen raporuna dayalı olan ölçek ile içselleştirme problemi ve ifade edici iletişim arasında anlamlı negatif korelasyon elde etmişlerdir. Aynı zamanda dışsallaştırma problemi ve işitsel anlama arasında da anlamlı negatif korelasyon elde etmişlerdir. Literatürde Qi ve Kaiser gibi alıcı dil gelişiminin davranış problemleri ve sosyal-duygusal yeterlilik ile ilişkili olduğunu belirten çalışmalar vardır (152, 153). Ross ve Weinberg (153) tarafından 2006 yılında yapılan çalışmada alıcı dil ve ifade edici dil gecikmesi olan çocukların, yalnızca ifade edici dil gecikmesi olan ya da tipik gelişimi olan çocuklara göre 'uyum sağlama' ve 'duygusal düzenleme' alanlarında daha düşük skorlar aldıkları görülmüştür.

Çalışmamızda bu bulgulardan farklı olarak problem ve yeterlilik skorları ile alıcı dil gelişimi arasında ilişki bulunmamıştır. Bu araştırmada rGDB olan çocukların daha fazla ifade edici sözcük dağarcıklarının olması daha iyi sosyal ve duygusal yeterliliklerinin olması ile ilişki bulunurken Rescorla, Ross ve McClure (131) 2007 yılında dil gecikmesi olan çocuklar ile yaptıkları çalışmada ise çocukların sözcük dağarcıklarındaki sınırlılıkların daha fazla davranışsal ve duygusal problemler ile ilişkili olduğu raporlanmıştır. Nitekim St Clair ve arkadaşları (18) 2019 yılındaki çalışmalarında dil becerileri ile erken dönem duygusal gelişim arasında bir ilişki olduğu belirtmiş ve bu ilişkinin doğasının karmaşık olduğundan bahsetmiştir. Aynı zamanda rGDB olan çocukların duygusal problemler açısından risk altında oldukları ifade edilmiştir. Dil becerileri ile sosyal-duygusal gelişim arasında bulunan bu ilişkiler Sosyal Adaptasyon Modeli ve Sosyal Deviasyon Modelini de desteklemektedir (130). Araştırmamızda çocukların dil gelişimleri ile davranış problemleri ve sosyal-duygusal yeterlilik arasındaki ilişkilerin kontrol grubunda çalışma grubuna göre daha fazla anlamlı sonuç içermesi St Clair ve arkadaşlarının bahsettiği iki gelişim alanı ilişkisinin karmaşık doğasını yansıtmaktadır (18).

Oyun ortamı çocukların sosyal iletişim becerilerini geliştirmek için bir fırsat olduğu gibi sosyal yeterliliklerini de ortaya koydukları bir bağlamdır (47). Çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini incelediğimiz çalışmamızda, davranışlara ilişkin değerlendirmeler oyun bağlamında yapılmıştır. Çalışmamızda çocukların ebeveynleri ile serbest oyun ortamındaki etkileşimleri incelendiğinde, rGDB olan çocukların etkileşimsel davranışlarında normal dil gelişimi gösteren akranlarına göre anlamlı olarak daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Bununla birlikte, çocukların dil becerileri ve etkileşimsel davranışları arasında ilişki bulunmuştur. Çocukların dil becerilerinin artmasının etkileşimsel davranışlarının olumlu yönde iyileşmesini sağladığı sonucuna varılmıştır. Farrant, Maybery ve Fletcher (17) tarafından 2010 yılında yapılan, ÖDB olan çocuklar ve tipik gelişimi olan çocukların dahil edildiği çalışmada çocukların sohbet becerileri ile ortak dikkat becerileri arasında benzer ilişki bulunmuştur. Literatürde ortak dikkat becerilerinin çocukların dil becerileri ile ilişkili olduğu ve leksikal edinimi arttırdığı ifade edilmektedir (17, 154).

Literatürde çocukların dil becerilerinde yaşadıkları sınırlılıkların ve sosyal-duygusal gelişimleri ile ilişkili sorunlarının yetişkinler ve akranları ile olan sosyal etkileşimlerinde de problemler oluşturacağı belirtilmiştir (18, 49, 89). rGDB olan çocukların etkileşimsel davranışların altında incelenen dikkat becerilerinin alıcı dil gelişimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca etkileşim başlatma becerilerinin ise ifade edici sözcük dağarcıkları, alıcı dil gelişimi ve OSU ile ilişkili olduğu aktarılmıştır. Normal dil gelişimi gösteren çocuklarda ise bu ilişkilerin daha güçlü olduğu görülmüştür. Normal dil gelişimi olan çocukların dikkat ve etkileşim başlatma becerileri tüm dil ilişkili parametreler ile anlamlı olarak ilişkilidir. Benzer şekilde Van Daal ve arkadaşları (96) 2007 yılındaki çalışmalarında dil bozukluğu olan çocuklarda dilin semantik alanı ile sosyal ve dikkat problemleri arasında yüksek düzeyde ilişki bulmuştur. Yukarıda bahsedilen Qi ve Kaiser tarafından yapılan çalışmada gözlem bulguları sonucunda etkileşim başlatma davranışı ve sözcük dağarcığı arasında ilişki bulunmuş ve dil gecikmesi olan çocukların sosyal becerilerinin zayıf olduğu bildirilmiştir (148). Longobardi ve arkadaşları (15) çocukların dil becerilerinin iyi olmasının sosyal yeterliliklerini arttıracaklarını ifade etmiştir. Normal dil gelişimi gösteren çocukların etkileşimsel davranışları ve dil becerileri arasındaki güçlü ilişkinin sosyal yeterliliklerinin iyi olması ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmalar dil bozukluğu olan çocukların etkileşimsel becerilerdeki sorunlarının dil bozukluğunun seviyesi ve sosyal yeterlilik ile ilişkili olabileceğini göstermektedir (155-157). Bu çalışmada, rGDB olan çocuklarda dil becerileri ve sosyal-duygusal yeterlilik arasında ilişki olduğu görülmüştür. rGDB olan çocukların dil gelişimlerinin iyi olması sosyal-duygusal yeterliliklerinin de artması ile ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda dil becerileri ve çocukların etkileşimsel davranışları arasında da ilişki vardır. Fakat rGDB olan çocukların etkileşimsel davranışları ve sosyal-duygusal yeterlilikleri arasında doğrudan bir ilişki görülmemiştir. Bununla birlikte, normal dil gelişimi olan çocuklarda etkileşim başlatma becerisi ve problem skoru arasında negatif korelasyon elde edilmiştir. Normal dil gelişimine sahip olan çocukların etkileşim başlatma davranışlarının yüksek olması, davranış problemi skorlarının düşük olması ile ilişkili bulunmuştur. Literatürde sosyal açıdan yeterli

davranışlar, etkileşimin başlatılması ve sürdürülmesini içeren sosyal etkileşimleri kapsamaktadır (158, 159). Bu durumun normal dil gelişimi olan çocuklarda sosyal-duygusal gelişim ve etkileşim başlatma becerisi arasında ilişki bulunmasını desteklediği düşünülmektedir. Farklı olarak çalışmamızda bu ilişki sosyal-duygusal yeterlilik ile değil, davranış problemleri ile etkileşim başlatma becerisi arasında bulunmuştur. Davranış problemlerinin, kişiler arası iletişimi bozduğu ve sosyal yeterliliği azalttığı (159) düşünüldüğünde bu ilişkinin literatür ile uyumlu olduğu düşünülmüştür.

Araştırmamızda diğer çalışmalardan farklı olarak ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimsel davranışları da incelenmiştir. Sonuçlarımıza bakıldığında rGDB olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların ebeveynlerinin duyarlı-yanıtlayıcı olma ve duygusal ifade edici olma alanlarında anlamlı olarak farklı oldukları görülmüştür. rGDB olan çocukların ebeveynlerinin duyarlı-yanıtlayıcı olma ve duygusal ifade edici olma etkileşimsel davranışları normal dil gelişimi gösteren çocukların ebeveynlerine göre daha düşük bulunmuştur. Bu bulgular literatürdeki çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çocukların ifade edici dil becerilerinde güçlüklerinin olmasının ebeveyn – çocuk etkileşiminde ebeveynin davranış ve yanıtlarının daha az pozitif ve esnek olması açısından risk oluşturduğu literatürde ifade edilmiştir (119). Çalışmamızda beklenmedik bir sonuç olarak rGDB olan ve normal dil gelişimine sahip çocukların ebeveynlerinin başarı odaklı-yönlendirici olma davranışları arasında farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda çocuk etkileşimsel davranışları ve başarı odaklı-yönlendirici olma haricindeki ebeveyn davranışları arasında ilişki bulunmuştur. Skibbe ve arkadaşları (160) tarafından 2010 yılında yapılan çalışmada dil bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin kitap okuma sırasındaki duyarlılık ve yanıtlayıcılıkları ile çocuğun etkinliğe katılımı incelenmiştir. Dil bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin duygusal ve yanıtlayıcı olma desteğinin artması çocuğun katılımını teşvik etmiştir. Tipik gelişim gösteren akranları ise ebeveyn desteğine ihtiyacı olmadan da katılımcı olarak bulunmuştur (160). Bu sonuçlar ile araştırmamızın bulgularına bakıldığında ebeveyn davranışlarının çocuk etkileşimsel davranışlarını etkilediği söylenebilir.

Çocukların dil ve sosyal yeterlilikleri üzerine yapılan araştırmalar aynı zamanda ebeveynlerin özelliklerinin de çocukların yeterlilikleri üzerinde belirleyici etkileri olduğunu göstermektedir (159). Araştırmamızda rGDB olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların ebeveynlerinin etkileşimsel davranışlarının karşılaştırılmasının yanında, bu davranışların dil gelişimi ile ilişkileri incelenmiştir. rGDB olan çocukların ebeveynlerinin duyarlı-yanıtlayıcı olma davranışları çocukların alıcı dil gelişimleri ve sözel dil performansları ile anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur. Bunun yanında anlamlı sonuç elde edilmese de duygusal ifade edici olma davranışı da alıcı dil ve sözel dil performansı ile zayıf düzeyde bulunmuştur. Normal dil gelişimi gösteren çocukların ebeveynlerinin duyarlı-yanıtlayıcı olma davranışı dilin tüm parametreleri ile pozitif olarak, başarı odaklı-yönlendirici olma davranışı ise ifade edici sözcük dağarcığı ve OSU değeri ile negatif olarak ilişkili elde edilmiştir. Yine duygusal ifade edici olma davranışı anlamlı olmasa da dil ile zayıf düzeyde ilişkili bulunmuştur. Literatüre baktığımızda 1999, 2002, 2014 yıllarında dil gecikmesi olan çocuklarla yapılan çalışmalarda ebeveynin duyarlı ve yanıtlayıcı davranışları çocuklarının dil gelişimleri ile ilişkili bulunmuştur (109, 111, 161). Bu bulgular çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Benzer şekilde Masur, Flynn ve Eichorst (114) tarafından 2005 yılında tipik gelişimi olan çocuklar ile yapılan çalışmada ebeveynin yanıtlayıcılık davranışının çocukların dil gelişimlerini arttırdığı ve aksine yönlendirici olmalarının çocukların sözcük dağarcığındaki büyümeyi azalttığı görülmüştür. Çocukların ilgi odaklarını takip eden ebeveynlerin çocukların sözcük dağarcıklarının arttığı belirtilmiştir (17).

La Paro, Justice, Skibbe ve Pianta (162) tarafından 2004 yılında yapılan çalışmada 1364 çocuğun 24 aylıktan itibaren gelişimleri takip edilmeye başlanmıştır. Çocukların 36. ay takiplerinde yapılan dil değerlendirmesi sonucunda bazılarında dil gecikmesinin olduğu görülmüş ve yarı yapılandırılmış ortamda ebeveynleri ile etkileşimleri video kaydına alınmıştır. Video kayıtları üzerinden ebeveyn duyarlılığı ebeveynin destekleyici olması, müdahaleci olması ve çocuğa karşı olan hoşnutsuzluk davranışları dikkate alınarak puanlanmıştır. Çalışma kapsamında yapılan 54. ay takibinde dil gecikmesi olan çocukların %55'inin dil problemlerinin devam ettiği, %45'inin ise akranları ile aynı düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılan analizler

sonucunda dil sınırlılığı devam eden çocukların ebeveynlerinin yaşlılarını yakalayan çocukların ebeveynlerine göre anlamlı olarak daha az duyarlı davranışlar gösterdikleri bulunmuştur (162). Bu araştırmanın sonuçları, çalışmamızda ebeveynlerin duyarlı olması ile çocukların dil gelişim düzeylerinin artması ile benzerlik göstermektedir.

Çalışmamızda ebeveynlerin etkileşimsel davranışları ile çocukların davranış problemleri ve sosyal-duygusal yeterlilik arasındaki ilişki incelenmiştir. rGDB olan çocuklarda daha fazla duygusal ifade edici olma davranışı gösteren ebeveynlerin çocuklarının daha iyi sosyal-duygusal yeterliliğe sahip olduğu görülmüştür. Normal dil gelişimi gösteren çocuklarda ise ebeveyn davranışları ve çocukların sosyal-duygusal gelişimleri arasında daha fazla ilişki görülmüştür. Ebeveynlerin daha fazla duyarlı-yanıtlayıcı olma ve duygusal ifade edici olma davranışları göstermeleri çocukların davranış problemlerinin azalması ve sosyal-duygusal yeterliliklerinin artması ile ilişkili bulunmuştur. Çalışmalara bakıldığında dil ötesi iletişimde (ses tonu, yüz ifadesi) olumlu duygusal ifadeleri olan ebeveynlerin çocuklarının davranış düzenlemelerinin daha iyi olduğu görülmüştür (17, 163). Friend (2001) 15 aylık çocukların davranışlarını incelediğinde, çocukların davranış düzenlemelerinin ebeveynlerin duygusal içerikli dil ötesi iletişimleriyle sözel iletişimine göre daha iyi olduğunu ve bu durumun çocukların daha iyi alıcı sözcük dağarcığına sahip olması ile sonuçlandığı belirtilmiştir. St Clair ve arkadaşlarının (2019) çalışmasında güçlü ebeveyn-çocuk etkileşimi çocukların daha az duygusal problemler yaşaması ile ilişkili bulunmuştur. Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların duygusal güçlüklerinin erken dönem işaretlerini araştıran bu çalışmada, çocukların 3 yaşında iken ebeveynleri ile olan etkileşimlerinin kalitesinin duygusal problemlerin yordayıcısı olarak görülebileceği bulunmuştur (18). Elde edilen bu sonuçların çalışmamızı destekler nitelikte olduğu düşünülmüştür. St Clair ve arkadaşlarının (18) çalışmasından ve bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Blandon, Calkins ve Keane (164) tarafından 2010 yılında yapılan çalışmada ise ebeveynin duyarlı olma, sıcak olma gibi davranışları incelenmiş ve çocukların sosyal-duygusal yeterlilikleri ile doğrudan ilişkisi bulunmamıştır.

Brinton ve Fujiki (165) tarafından dil ve konuşma terapistlerinin dilin sosyal etkileşimlerindeki kullanımında ya da sosyal-duygusal işlevsellikte problemi olan çocuklarda yalnızca dil bozukluğunun semptomlarına odaklanmamaları gerektiği, dil bozukluğunun çocuğun iletişim kurma becerisini ve yaşam kalitesini nasıl etkilediğini anlamaları önerilmiştir (165). Bishop (2016) davranışsal veya psikiyatrik güçlükler ya da okuduğunu anlama, dinleme becerisinde güçlükler ile başvuran çocukların dil değerlendirmelerinin yapılması önermiştir (19). Bunun yanında Chow (10)'un 2018 yılındaki çalışmasında erken çocukluk döneminde görülen davranış problemlerinin ve düşük sosyal-duygusal yeterliliğin çocukların yaşamlarına olan etkileri nedeniyle, dil ve sosyal-duygusal gelişim hakkında edinilecek bilgilerin müdahale programlarında önemli olduğu belirtilmiştir. Literatürdeki bu ifadelerin çalışmamızda incelenen ilişki ve karşılaştırmaların önemini gösterdiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma rGDB olan çocukların erken dönemde sosyal-duygusal gelişimlerinin normal dil gelişimi gösteren akranlarına göre daha riskli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu çocukların etkileşimsel becerilerinin gelişmesinde dil ve sosyal-duygusal gelişimin önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. rGDB olan çocuklarda daha fazla davranış problemleri görülmekte ve bu çocukların sosyal-duygusal yeterlilikleri daha düşük olmaktadır. rGDB olan çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerinin düşük olmasının sözcük dağarcıkları ile olan ilişkisi çocukların duygu sözcüklerindeki eksiklikleri ile ilgili olabileceği düşünülmüştür (151). Bu çalışma, gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocuklar ve ebeveynlerinin hangi alanlarda normal dil gelişimi olan çocuklar ve ebeveynlerinden farklılaştığının bilinmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmamız çocukların dil gelişimleri, sosyal-duygusal gelişimleri ve etkileşimsel davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ebeveyn etkileşimi faktörünün göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların davranış problemlerinin normal dil gelişimi gösteren çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yine rGDB olan çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin normal dil gelişimi olan akranlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçların araştırmanın başında belirlenen 'Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin normal dil gelişimi gösteren akranlarına göre daha düşük düzeyde olması beklenmektedir' hipotezini desteklediği görülmektedir.
2. Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların etkileşimsel davranışları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durum 'Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların etkileşimsel davranışları arasında fark vardır' hipotezini desteklemektedir. Aynı zamanda çalışma ve kontrol grubundaki ebeveynlerin duyarlı ve yanıtlayıcı olması ile duygusal ifade edici olması arasında da farklılık bulunmuştur.
3. Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların dil gelişim düzeylerinin düşük olması sosyal-duygusal yeterliliklerinin düşük olması ile anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur. Normal dil gelişimine sahip çocukların dil düzeyinin artmasının davranış problemlerini azalması ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçların 'Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocuklarda dil gelişim düzeyi zayıfladıkça sosyal ve duygusal becerilerinin azalması beklenmektedir' hipotezini desteklediği düşünülmektedir.
4. Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların etkileşimsel becerileri ile sosyal-duygusal gelişimleri arasında ilişki bulunmamıştır. Normal dil gelişimi olan çocukların etkileşim başlatma becerisi ve davranış problemleri arasında negatif yönde bir ilişki görülmüştür. Bu durumda 'Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile etkileşimsel davranışları arasında ilişki olması beklenmektedir' hipotezi yalnızca normal dil gelişimine sahip olan çocuklar için karşılanmıştır.

5. Dil gelişimi ve etkileşimsel beceriler arasında gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocuklarda pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aynı şekilde normal dil gelişimine sahip olan çocuklarda da anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmakla birlikte bu ilişkilerin daha güçlü olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar 'Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların dil becerilerinin arttıkça etkileşimsel davranışlarının daha yüksek düzeyde olması beklenmektedir' hipotezini desteklemektedir.

6. Her iki grupta da ebeveynlerin etkileşimsel davranışları ile çocukların sosyal-duygusal gelişimleri arasında ilişki görülmüştür. rGDB olan çocuklar için ebeveynin daha iyi duygusal ifade edici olması, çocuğun sosyal-duygusal yeterliliğin yüksek olması ile ilişkili bulunmuştur. Normal dil gelişimi gösteren çocuklarda ebeveynin duyarlı-yanıtlayıcı olması da sosyal-duygusal gelişim ile ilişkili görülmüştür. Bu sonuçların 'Gelişimsel dil bozukluğu riski olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile ebeveyn etkileşimsel davranışları arasında ilişkili olması beklenmektedir' hipotezini desteklediği düşünülmektedir.

7. Bu araştırmanın ebeveyn-çocuk etkileşimini dil ve sosyal-duygusal gelişim ilişkisinin bir parçası olarak dinamiğe dahil etmesi çalışmanın güçlü yanı olarak görülmektedir. Ebeveynlerin etkileşimsel becerilerinin çocukların dil gelişimleri, sosyal yeterlilikleri ve duygusal yeterlilikleri ile ilişkisi literatür desteği ile aktarılmıştır. Bu çalışmada literatürde ilişkili bulunan değişkenler bir araya getirilmiş ve dil sınırlılığı dışında aynı özellikleri gösteren çocuklar ve ebeveynleri ile incelenme fırsatı sunulmuştur. Ebeveynlerin duyarlı olma ve yanıtlayıcı olma davranışları rGDB olan çocuklar ve normal dil gelişimi olan çocuklarda ortak olarak çocukların dil gelişimleri ve sosyal-duygusal gelişimleri ile ilişkili olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın, başka bir güçlü yanı Türkiye'de 2-3 yaş aralığındaki dil problemi yaşayan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini inceleyen ilk çalışma olmasıdır.

8. Bu araştırmanın sonuçları, erken çocukluk döneminde dil sınırlılığı yaşayan çocukların davranış problemleri ve sosyal-duygusal yeterlilik bakımından da problemlerinin olduğunu göstermektedir. Gösterdikleri davranış problemleri ve

sosyal-duygusal yeterliliğin düşük olması, dil becerileri ve ebeveyn etkileşimsel davranışları ile ilişkili olarak bulunmuştur. Bu ilişkilerin anlaşılması bireysel farklılıkları anlamak açısından önemlidir. Eşlik eden bu sorunların ortaya çıkarılması erken müdahale programlarının yürütülmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmamızın gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocuklara dair bütüncül yaklaşıma, erken müdahaleye ve ebeveyn eğitime dair faaliyetlere destekleyici ve yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. rGDB olan çocuklar ile çalışan dil ve konuşma terapistlerinin çocukların sosyal ve duygusal problemleri hakkında dikkatli olmaları ve gerekli durumlarda ruh sağlığı uzmanları ile iş birliği yapmaları uygun olacaktır.

9. Bu araştırma çocukların dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişimi ve etkileşimsel davranışları arasındaki ilişkileri ebeveyn faktörünü dikkate alarak ve kontrol grubu ile gerçekleştirmiş olsa da çocuk dil gelişimi, etkileşimselliği, sosyal-duygusal gelişimi ve ebeveyn davranışları ilişkilerine dair nedensellik sunmamaktadır. Bu gelişim alanları ve beceriler arasındaki nedenselliğin incelenmesi için daha ayrıntılı boylamsal çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

10. Anadili Türkçe olan çocuklar için sosyal-duygusal gelişimin alt alanları ve dil gelişimi ilişkisinin detaylı olarak incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal-duygusal gelişime dair bilginin ebeveyn raporuna dair ölçek ile elde edilmesi bu araştırmanın sınırlılıklardan biri olarak görülmektedir. Bu nedenle gelecek araştırmalarda sosyal-duygusal gelişime dair bilginin klinisyen değerlendirmeleri ile elde edilmesi önerilmektedir.

7. KAYNAKLAR

1. Owens Jr RE. Language Development: An Introduction 9e2016.
2. Association AS-L-H. Definitions of communication disorders and variations. 1993.
3. Paul R. Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention: Elsevier Health Sciences; 2007.
4. Hoff E. How social contexts support and shape language development. *Developmental review*. 2006;26(1):55-88.
5. Bishop DV, Snowling MJ, Thompson PA, Greenhalgh T, Consortium C, Adams C, et al. Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2017;58(10):1068-80.
6. Volkens N. Diverging Views on Language Disorders: Researchers debate whether the label “developmental language disorder” should replace “specific language impairment.”. *The ASHA Leader*. 2018;23(12):44-53.
7. Bishop DV. Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International journal of language & communication disorders*. 2017;52(6):671-80.
8. Forrest CL, Gibson JL, Halligan SL, St Clair MC. 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*. 2018;3:2396941518795392.
9. Kişioğlu Ş. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Duyu Bütünlüğü ve İnce Motor Becerilerinin Değerlendirilmesi: Hacettepe Üniversitesi; 2007.
10. Chow JC, Wehby JH. Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2018;30(1):61-82.
11. Özcebe E, Noyan Erbas A, Karahan Tiğrak T. Analysis of behavioural characteristics of children with developmental language disorders. *International journal of speech-language pathology*. 2019:1-7.
12. Skibbe LE, Montroy JJ, Bowles RP, Morrison FJ. Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early childhood research quarterly*. 2019;46:240-51.
13. Ashiabi GS. Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher’s role in play. *Early Childhood Education Journal*. 2007;35(2):199-207.

14. Qi CH, Van Horn ML, Selig JP, Kaiser AP. Relations between language skills and problem behaviour in preschool children. *Early Child Development and Care*. 2019;1-12.
15. Longobardi E, Spataro P, Frigerio A, Rescorla L. Language and social competence in typically developing children and late talkers between 18 and 35 months of age. *Early Child Development and Care*. 2016;186(3):436-52.
16. McCabe PC, Meller PJ. The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*. 2004;41(3):313-21.
17. Farrant BM, Maybery M, Fletcher J. Parenting, language, and perspective taking: advantages of constructivist approaches: University of Western Australia; 2010.
18. St Clair MC, Forrest CL, Yew SGK, Gibson JL. 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*. 2019;62(8):2750-71.
19. Bishop DV, Snowling MJ, Thompson PA, Greenhalgh T. CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS one*. 2016;11(7):e0158753.
20. Bloom L, Lahey M. Language development and language disorders. 1978.
21. Norbury CF, Gooch D, Wray C, Baird G, Charman T, Simonoff E, et al. The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2016;57(11):1247-57.
22. Weindrich D, Jennen-Steinmetz C, Laucht M, Esser G, Schmidt MH. Epidemiology and prognosis of specific disorders of language and scholastic skills. *European child & adolescent psychiatry*. 2000;9(3):186-94.
23. Beitchman JH, Brownlie E, Bao L. Age 31 mental health outcomes of childhood language and speech disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2014;53(10):1102-10. e8.
24. Rescorla L. The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing disorders*. 1989;54(4):587-99.
25. Reilly S, Wake M, Ukoumunne OC, Bavin E, Prior M, Cini E, et al. Predicting language outcomes at 4 years of age: Findings from Early Language in Victoria Study. *Pediatrics*. 2010;126(6):e1530-e7.
26. Tomblin JB, Records NL, Buckwalter P, Zhang X, Smith E, O'Brien M. Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of speech, language, and hearing research*. 1997;40(6):1245-60.

27. Özcebe E, Esen Aydınli F. Çocuklarda Dil ve Konuşma Bozuklukları. In: Yalaz K, editor. *Temel Gelişimsel Çocuk Nörolojisi*. Ankara: Hipokrat Yayınevi; 2018. p. 43-50.
28. Whitehouse AJ, Robinson M, Zubrick SR. Late talking and the risk for psychosocial problems during childhood and adolescence. *Pediatrics*. 2011;128(2):e324-e32.
29. Miniscalco C, Westerlund M, Lohmander A. Language skills at age 6 years in Swedish children screened for language delay at 2½ years of age. *Acta Paediatrica*. 2005;94(12):1798-806.
30. Singleton NC. Late talkers: Why the wait-and-see approach is outdated. *Pediatric Clinics*. 2018;65(1):13-29.
31. Munro N, Baker E, McGregor K, Docking K, Arciuli J. Why word learning is not fast. *Frontiers in Psychology*. 2012;3:41.
32. Alt M, Plante E, Creusere M. Semantic features in fast-mapping. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2004.
33. Brackenbury T, Pye C. Semantic deficits in children with language impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2005.
34. Rice ML, Oetting JB, Marquis J, Bode J, Pae S. Frequency of input effects on word comprehension of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 1994;37(1):106-22.
35. Reilly S, Bavin EL, Bretherton L, Conway L, Eadie P, Cini E, et al. 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*. 2009;11(5):344-57.
36. Guiberson M. Gesture, play, and language development of Spanish-speaking toddlers with developmental language disorders: A preliminary study. *Communication Disorders Quarterly*. 2016;37(2):88-99.
37. Rice ML. Toward epigenetic and gene regulation models of specific language impairment: looking for links among growth, genes, and impairments. *Journal of neurodevelopmental disorders*. 2012;4(1):27.
38. Rescorla L. Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2002.
39. Rescorla L. Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2005.
40. Rescorla L. 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*. 2009.

41. Rice ML, Taylor CL, Zubrick SR. 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*. 2008.
42. Rescorla L, Roberts J. Nominal versus verbal morpheme use in late talkers at ages 3 and 4. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2002.
43. Lee EC, Rescorla L. The use of psychological state terms by late talkers at age 3. *Applied Psycholinguistics*. 2002;23(4):623-41.
44. Weiss D, Paul D. Delayed language development in preschool children. *The handbook of language and speech disorders* Oxford: Blackwell; 2010. p. 178-209.
45. Casby MW. Symbolic play of children with language impairment: A critical review. *Journal of Speech, Language, Hearing Research*. 1997;40(3):468-79.
46. Desmarais C, Sylvestre A, Meyer F, Bairati I, Rouleau N. Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers. *International journal of language & communication disorders*. 2008;43(4):361-89.
47. Dennis LR, Stockall N. Using play to build the social competence of young children with language delays: Practical guidelines for teachers. *Early Childhood Education Journal*. 2015;43(1):1-7.
48. Craig HK. Social skills of children with specific language impairment: Peer relationships. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 1993;24(4):206-15.
49. Fujiki M, Brinton B, Todd CM. Social skills of children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 1996;27(3):195-202.
50. Paul R, Shiffer ME. Communicative initiations in normal and late-talking toddlers. *Applied Psycholinguistics*. 1991;12(4):419-31.
51. Morton J. *Understanding developmental disorders: A causal modelling approach*: John Wiley & Sons; 2008.
52. Corriveau K, Pasquini E, Goswami U. Basic auditory processing skills and specific language impairment: A new look at an old hypothesis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2007.
53. Sharma M, Purdy SC, Kelly AS. Comorbidity of auditory processing, language, and reading disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2009.
54. Gooch D, Thompson P, Nash HM, Snowling MJ, Hulme C. The development of executive function and language skills in the early school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2016;57(2):180-7.
55. Henry LA, Messer DJ, Nash G. Executive functioning in children with specific language impairment. *Journal of child psychology and psychiatry*. 2012;53(1):37-45.

56. Vernes SC, Newbury DF, Abrahams BS, Winchester L, Nicod J, Groszer M, et al. A functional genetic link between distinct developmental language disorders. *New England Journal of Medicine*. 2008;359(22):2337-45.
57. Lai CS, Fisher SE, Hurst JA, Vargha-Khadem F, Monaco AP. A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder. *Nature*. 2001;413(6855):519.
58. Newbury DF, Winchester L, Addis L, Paracchini S, Buckingham L-L, Clark A, et al. CMIP and ATP2C2 modulate phonological short-term memory in language impairment. *The American Journal of Human Genetics*. 2009;85(2):264-72.
59. Newbury D, Paracchini S, Scerri T, Winchester L, Addis L, Richardson AJ, et al. Investigation of dyslexia and SLI risk variants in reading-and language-impaired subjects. *Behavior genetics*. 2011;41(1):90-104.
60. Herbert MR, Ziegler DA, Deutsch C, O'Brien LM, Kennedy DN, Filipek P, et al. Brain asymmetries in autism and developmental language disorder: a nested whole-brain analysis. *Brain*. 2004;128(1):213-26.
61. Weismer SE, Plante E, Jones M, Tomblin JB. A functional magnetic resonance imaging investigation of verbal working memory in adolescents with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2005.
62. Hugdahl K, Gundersen H, Brekke C, Thomsen T, Rimol LM, Erslund L, et al. fMRI brain activation in a Finnish family with specific language impairment compared with a normal control group. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2004.
63. Yıldırım A, Koçak N. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanmayan 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*. 2008;1(2):133-43.
64. Koçak N, Ergin B, YALÇIN H. 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 2014;2014(4):100-6.
65. Aksu-Koç A. Role of the home context in relations between narrative abilities and literacy practices. *Perspectives on language and language development*: Springer; 2005. p. 257-74.
66. Hoff-Ginsberg E. The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*. 1998;19(4):603-29.
67. Hoff E, Tian C. Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*. 2005;38(4):271-8.
68. Dollaghan CA, Campbell TF, Paradise JL, Feldman HM, Janosky JE, Pitcairn DN, et al. Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 1999;42(6):1432-43.

69. Rescorla L, Alley A. Validation of the language development survey (LDS). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2001.
70. Zubrick SR, Taylor CL, Rice ML, Slegers DW. Late language emergence at 24 months: An epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2007.
71. Halle TG, Darling-Churchill KE. Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2016;45:8-18.
72. Yates T, Ostrosky MM, Cheatham GA, Fetting A, Shaffer L, Santos RM. Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence 2008.
73. Zins JE, Elias MJ. Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2007;17(2-3):233-55.
74. Saarni SI, Härkänen T, Sintonen H, Suvisaari J, Koskinen S, Aromaa A, et al. The impact of 29 chronic conditions on health-related quality of life: a general population survey in Finland using 15D and EQ-5D. *Quality of Life Research*. 2006;15(8):1403-14.
75. Thompson RA, Winer AC, Goodvin R. The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. *Social and personality development: Psychology Press*; 2013. p. 225-66.
76. Lavelli M, Fogel A. Developmental changes in the relationship between the infant's attention and emotion during early face-to-face communication: the 2-month transition. *Developmental psychology*. 2005;41(1):265.
77. Berk LE. *Infants and children: Prenatal through middle childhood: Pearson Education New Zealand*; 2005.
78. Stifter CA, Braungart JM. The regulation of negative reactivity in infancy: function and development. *Developmental Psychology*. 1995;31(3):448.
79. Braungart-Rieker JM, Hill-Soderlund AL, Karrass J. Fear and anger reactivity trajectories from 4 to 16 months: The roles of temperament, regulation, and maternal sensitivity. *Developmental psychology*. 2010;46(4):791.
80. De Rosnay M, Cooper PJ, Tsigaras N, Murray L. Transmission of social anxiety from mother to infant: An experimental study using a social referencing paradigm. *Behaviour research and therapy*. 2006;44(8):1165-75.
81. Vaillant-Molina M, Bahrick LE, Flom R. Young infants match facial and vocal emotional expressions of other infants. *Infancy*. 2013;18:E97-E111.
82. Brownell C, Kopp CB, Brownell C, Kopp C. Transitions in toddler socioemotional development. *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* 2007. p. 1-40.

83. Zero to Three. Developing Social-Emotional Skills [Available from: <https://www.zerotothree.org/resources/series/developing-social-emotional-skills>.
84. Lewis M, Ramsay D. Development of self-recognition, personal pronoun use, and pretend play during the 2nd year. *Child development*. 2004;75(6):1821-31.
85. Zosuls KM, Ruble DN, Tamis-LeMonda CS, Shrout PE, Bornstein MH, Greulich FK. The acquisition of gender labels in infancy: Implications for gender-typed play. *Developmental Psychology*. 2009;45(3):688.
86. Poulin-Dubois D, Serbin LA, Eichstedt JA, Sen MG, Beissel CF. Men don't put on make-up: Toddlers' knowledge of the gender stereotyping of household activities. *Social Development*. 2002;11(2):166-81.
87. Kochanska G, Coy KC, Murray KT. The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development*. 2001;72(4):1091-111.
88. Montroy JJ, Bowles RP, Skibbe LE, Foster TD. Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*. 2014;29(3):298-309.
89. Irwin JR, Carter AS, Briggs-Gowan MJ. The social-emotional development of "late-talking" toddlers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2002;41(11):1324-32.
90. Bornstein MH, Haynes MO, Painter KM. Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of child language*. 1998;25(2):367-93.
91. Denham SA, Mitchell-Copeland J, Strandberg K, Auerbach S, Blair K. Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and emotion*. 1997;21(1):65-86.
92. Cole PM, Armstrong LM, Pemberton CK. The role of language in the development of emotion regulation. 2010.
93. Beck L, Kumschick IR, Eid M, Klann-Delius G. Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*. 2012;12(3):503.
94. Bornstein MH, Hahn C-S, Suwalsky JT. Language and internalizing and externalizing behavioral adjustment: Developmental pathways from childhood to adolescence. *Development and psychopathology*. 2013;25(3):857-78.
95. Achenbach TM, Howell CT, Quay HC, Conners CK, Bates JE. National survey of problems and competencies among four-to sixteen-year-olds: Parents' reports for normative and clinical samples. *Monographs of the society for research in child development*. 1991:i-130.
96. Van Daal J, Verhoeven L, Van Balkom H. Behaviour problems in children with language impairment. *Journal of child psychology and psychiatry*. 2007;48(11):1139-47.

97. Blair C, Raver CC. School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*. 2015;66:711-31.
98. McClelland MM, Cameron CE, Connor CM, Farris CL, Jewkes AM, Morrison FJ. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*. 2007;43(4):947.
99. Wanless S, Kim K, Zhang C, Degol JL, Chen J, Chen F. Trajectories of behavioral regulation for Taiwanese children from 3.5 to 6 years and relations to math and vocabulary outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*. 2016;34:104-14.
100. Sameroff AJ, Chandler MJ. Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. *Review of child development research*. 1975;4:187-244.
101. Sameroff A. *The transactional model*: American Psychological Association; 2009.
102. McCauley RJ, Fey ME, Gillam RB. *Treatment of language disorders in children*: Paul H. Brookes Pub.; 2006.
103. Mahoney G, Bella JM. An examination of the effects of family-centered early intervention on child and family outcomes. *Topics in early childhood special education*. 1998;18(2):83-94.
104. Greenspan S, Shanker S. The developmental pathways leading to pattern recognition, joint attention, language and cognition. *New Ideas in Psychology*. 2007;25(2):128-42.
105. Sachs J. Communication development in infancy. In: Gleason JB, editor. *Development of language*. Boston: Pearson Education; 2005. p. 39-61.
106. Weisleder A, Fernald A. Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological science*. 2013;24(11):2143-52.
107. Rowe ML. A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child development*. 2012;83(5):1762-74.
108. Hoff E. The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*. 2003;74(5):1368-78.
109. Levickis P, Reilly S, Girolametto L, Ukoumunne OC, Wake M. Maternal behaviors promoting language acquisition in slow-to-talk toddlers: Prospective community-based study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 2014;35(4):274-81.
110. Siller M, Sigman M. The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of autism and developmental disorders*. 2002;32(2):77-89.

111. Girolametto L, Weitzman E. Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2002.
112. Delaney EM, Kaiser AP. The effects of teaching parents blended communication and behavior support strategies. *Behavioral Disorders*. 2001;26(2):93-116.
113. Conway LJ, Levickis PA, Smith J, Mensah F, Wake M, Reilly S. 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*. 2018;53(2):339-54.
114. Masur EF, Flynn V, Eichorst DL. Maternal responsive and directive behaviours and utterances as predictors of children's lexical development. *Journal of Child Language*. 2005;32(1):63-91.
115. Hudson S, Levickis P, Down K, Nicholls R, Wake M. 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*. 2015;50(1):136-42.
116. Hirsh-Pasek K, Adamson LB, Bakeman R, Owen MT, Golinkoff RM, Pace A, et al. The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological science*. 2015;26(7):1071-83.
117. Rose J, Roman N, Mwaba K, Ismail K. The relationship between parenting and internalizing behaviours of children: A systematic review. *Early Child Development and Care*. 2018;188(10):1468-86.
118. Green S, Caplan B, Baker B. Maternal supportive and interfering control as predictors of adaptive and social development in children with and without developmental delays. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2014;58(8):691-703.
119. Aarne P, Almkvist O, Mothander PR, Tallberg I-M. Parent-rated socio-emotional development in children with language impairment in comparison with typically developed children. *European Journal of Developmental Psychology*. 2014;11(3):279-91.
120. Baltes PB, Nesselroade JR. History and rationale of longitudinal research. *Longitudinal research in the study of behavior and development*: Academic Press; 1979. p. 1-39.
121. Gillam SL, Kamhi AG. Specific language impairment. *The handbook of language and speech disorders*. Oxford: Blackwell; 2010. p. 210-26.
122. Clearfield MW. Learning to walk changes infants' social interactions. *Infant Behavior and Development*. 2011;34(1):15-25.
123. Adams AM, Gathercole SE. Limitations in working memory: Implications for language development. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2000;35(1):95-116.

124. Archibald LM, Gathercole SE. Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2006;41(6):675-93.
125. Goldstein H, Gallagher TM. Strategies for promoting the social-communicative competence of young children with specific language impairment. In: *intervention Scoycwdlasf*, editor. 1992. p. 189-213.
126. Erol N, Simsek Z, Oner O, Munir K. Behavioral and emotional problems among Turkish children at ages 2 to 3 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2005;44(1):80-7.
127. Briggs-Gowan MJ, Carter AS, Skuban EM, Horwitz SM. Prevalence of social-emotional and behavioral problems in a community sample of 1-and 2-year-old children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2001;40(7):811-9.
128. Roberts RE, Attkisson CC, Rosenblatt A. Prevalence of psychopathology among children and adolescents. *American journal of Psychiatry*. 1998;155(6):715-25.
129. Hollo A, Wehby JH, Oliver RM. Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*. 2014;80(2):169-86.
130. Redmond SM, Rice ML. The socioemotional behaviors of children with SLI: Social adaptation or social deviance? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 1998;41(3):688-700.
131. Rescorla L, Ross GS, McClure S. Language delay and behavioral/emotional problems in toddlers: Findings from two developmental clinics. *Journal of speech, language, and hearing research*. 2007.
132. Yew SGK, O'Kearney R. Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2013;54(5):516-24.
133. McLeod S, Harrison LJ, Whiteford C, Walker S. Multilingualism and speech-language competence in early childhood: Impact on academic and social-emotional outcomes at school. *Early Childhood Research Quarterly*. 2016;34:53-66.
134. Clegg J, Law J, Rush R, Peters TJ, Roulstone S. The contribution of early language development to children's emotional and behavioural functioning at 6 years: an analysis of data from the Children in Focus sample from the ALSPAC birth cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2015;56(1):67-75.
135. Carter AS, Briggs-Gowan MJ, Jones SM, Little TD. The infant-toddler social and emotional assessment (ITSEA): Factor structure, reliability, and validity. *Journal of abnormal child psychology*. 2003;31(5):495-514.

136. Briggs-Gowan MJ, Carter AS, Irwin JR, Wachtel K, Cicchetti DV. The Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment: screening for social-emotional problems and delays in competence. *Journal of pediatric psychology*. 2004;29(2):143-55.
137. Karabekiroglu K, Rodopman-Arman A, Ay P, Ozkesen M, Akbas S, Tasdemir GN, et al. The reliability and validity of the Turkish version of the brief infant-toddler social emotional assessment (BITSEA). *Infant Behavior and Development*. 2009;32(3):291-7.
138. Karabekiroglu K, Briggs-Gowan MJ, Carter AS, Rodopman-Arman A, Akbas S. The clinical validity and reliability of the Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (BITSEA). *Infant Behavior and Development*. 2010;33(4):503-9.
139. Mahoney G, Wheeden CA. The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special learning needs. *Early Childhood Research Quarterly*. 1999;14(1):51-68.
140. Diken Ö, Topbaş S, Diken İH. Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ile çocuk davranışını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 2009;10(02):41-64.
141. Mahoney G. The Maternal Behavior Rating Scale-Revised (Available from the author). Cleveland Ohio, USA: Case Western Reserve University; 2008.
142. Hresko W, Reid D, Hamill D. Test of early language development-3 (TELD-3) Austin. 1999.
143. Güven S, Topbaş S. Adaptation of the test of early language development-(TELD-3) into turkish: reliability and validity study. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2014;6(2):151-76.
144. Gökçümen-Koca G. 0-3 Yaş Klinik Dil Gelişimi Tarama Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi]: Anadolu Üniversitesi; 2014.
145. Topbaş S, Gökçümen-Koca G, Rescorla A, editors. Early Expressive Language Development of Toddlers: Adapting the LDS to Turkish (DİLTAR). ASHA Convention; 2016 15-19 Kasım; Philadelphia.
146. Brown R. A first language: The early stages: Harvard U. Press; 1973.
147. Ege P, Acarlar F, Gülerüz F. Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 1998;13(41):19-31.
148. Qi CH, Kaiser AP. Problem behaviors of low-income children with language delays. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2004.
149. Willinger U, Brunner E, Diendorfer-Radner G, Sams J, Sirsch U, Eisenwort B. Behaviour in children with language development disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*. 2003;48(9):607-14.

150. Fujiki M, Brinton B, Clarke D. Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2002.
151. Fujiki M, Spackman MP, Brinton B, Illig T. Ability of children with language impairment to understand emotion conveyed by prosody in a narrative passage. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2008;43(3):330-45.
152. Beitchman JH, Wilson B, Brownlie E, Walters H, Inglis A, Lancee W. Long-term consistency in speech/language profiles: II. Behavioral, emotional, and social outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 1996;35(6):815-25.
153. Ross G, Weinberg S. Is there a relationship between language delays and behavior and socialization problems in toddlers? *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*. 2006;2:101-17.
154. Kiernan B, Gray S. Word learning in a supported-learning context by preschool children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 1998;41(1):161-71.
155. Gertner BL, Rice ML, Hadley PA. Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 1994;37(4):913-23.
156. Rice ML, Hadley PA, Alexander AL. Social biases toward children with speech and language impairments: A correlative causal model of language limitations. *Applied Psycholinguistics*. 1993;14(4):445-71.
157. Farmer M. Language and social cognition in children with specific language impairment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 2000;41(5):627-36.
158. Rose-Krasnor L. The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*. 1997;6(1):111-35.
159. Diener ML, Kim D-Y. Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2004;25(1):3-24.
160. Skibbe LE, Moody AJ, Justice LM, McGinty AS. Socio-emotional climate of storybook reading interactions for mothers and preschoolers with language impairment. *Reading and Writing*. 2010;23(1):53-71.
161. Girolametto L, Weitzman E, Wiigs M, Pearce PS. The relationship between maternal language measures and language development in toddlers with expressive vocabulary delays. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 1999;8(4):364-74.
162. LaParo KM, Justice L, Skibbe LE, Pianta RC. Relations among maternal, child, and demographic factors and the persistence of preschool language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2004.