



Kapadokya Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü
Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

**GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU OLAN VE OLMAYAN
ÇOCUKLARIN PRAGMATİK DİL BECERİLERİ İLE
DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL PROFİLLERİNİN
İNCELENMESİ**

Ayşe Serra DURAY

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2023

GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN
PRAGMATİK DİL BECERİLERİ İLE DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL
PROFİLLERİNİN İNCELENMESİ

Ayşe Serra DURAY

Kapadokya Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü
Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2023

TEŞEKKÜR

Eğitim öğretim hayatım boyunca üzerimde emeği olan, bilgi ve deneyimlerini aktaran değerli hocalarıma,

Araştırmam süresince desteğini esirgemeyen danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül Zencir Şen'e,

Bu süreçte yanımda olan, sevgili annem Ayşe Duray, değerli babam Ahmet Duray, canım kardeşim Ahsen Duray, Ayşe Mina Akgüneş ve biricik aileme,

Manevi destekleri ile motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan canım arkadaşlarım Beyza, Yaren, Simay ve Enes'e,

Çalışmam boyunca bana yardımcı olan ve yol gösteren değerli arkadaşlarım Aylin Başaran, Sedanur Yılgin ve Yankım Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki çalışma arkadaşlarıma,

Sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

DURAY, Ayşe Serra. *Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan ve Olmayan Çocukların Pragmatik Dil Becerileri ile Duygusal ve Davranışsal Profillerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir, 2023.

Araştırmada, 60-72 aylık okul öncesi gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğu olmayan çocukların pragmatik dil becerileri ile duygusal ve davranışsal profillerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma gelişimsel dil bozukluğu tanısı alan 30 çocuktan oluşurken, kontrol grubu gelişimsel dil bozukluğu olmayan 30 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ile olmayan çocukların dil özellikleri, pragmatik dil becerileri ve duygusal-davranışsal profilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Veriler Pragmatik Dil Becerileri Envanteri, Güçler ve Güçlükler Anketi ve Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde “IBM SPSS 26.0” paket programı kullanılmıştır. Araştırmada gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan çocukların, duygusal davranışsal profilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Pragmatik dil becerilerinde gelişimsel dil bozukluğu olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan çocukların sözel dil becerileri ile pragmatik dil becerileri ve duygusal-davranışsal profilleri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların pragmatik dil becerilerinden düşük puan aldıkları ve duygusal-davranışsal sorunlara daha çok sahip oldukları bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler

Dil bozukluğu, dil özellikleri, duygusal-davranışsal problemler, pragmatik, pragmatik dil becerileri

ABSTRACT

This study aims to examine the pragmatic language skills, emotional profiles, and behavioral characteristics of preschoolers aged 60 to 72 months with and without developmental language disorders. The Correlational Research Design is used in the study to investigate the relationship between language characteristics, pragmatic language skills, and emotional-behavioral profiles of preschoolers with and without developmental language disorders. While the study consisted of 30 children diagnosed with a language development disorder, the control group consisted of 30 children without a language development disorder. The criterion sampling method is used to select participants from those private preschools and special education and rehabilitation centers. Data were collected using the Pragmatic Language Skills Inventory, Strengths and Difficulties Questionnaire, and Turkish Early Language Development Test. The "IBM SPSS 26.0" package program is used for data analysis. No significant difference was found between the emotional and behavioral profiles of children with and without developmental language disorders. A significant difference was found in pragmatic language skills in favor of those with developmental language disorders. A correlation was found between verbal language skills, pragmatic language skills, and emotional-behavioral profiles of children with and without developmental language disorders. The results show that children with developmental language disorders score low in pragmatic language skills and experience more emotional-behavioral problems.

Keywords

Language disorder, pragmatic language skills, emotional and behavioral problems

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM GENEL BİLGİLER.....	3
1.1. DİL	3
1.2. DİLİN BİLEŞENLERİ.....	3
1.2.1. Fonolojik Gelişim	3
1.2.2. Morfo-Sentaktik Gelişim	4
1.2.3. Semantik Gelişim	5
1.2.4. Pragmatik Gelişim	5
1.3. OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN PRAGMATİK DİL BECERİLERİ.....	5
1.4. OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN DUYGUSAL- DAVRANIŞSAL PROBLEMLER.....	6
1.4.1. Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu	7
1.4.2. Karşıt Olma-Karşı Gelme Bozukluğu ve Davranış Bozukluğu.....	7
1.4.3. İçselleştirme Sorunları	8
1.4.4. Korkular ve Endişeler	8
1.5. GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU	9
1.5.1. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygusal-Davranışsal Problemler ve Pragmatik Beceriler.....	10
2. BÖLÜM GEREÇ VE YÖNTEM.....	13
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	13
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	13
2.3. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI.....	13

2.3.1. Katılımcı Çocukların Gruplarına Göre Yaş, Dil, Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Puanlarının Betimsel İstatistikleri	15
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	16
2.4.1. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)	16
2.4.2. Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Türkçe Versiyonu	16
2.4.3. Güçler ve Güçlükler Anketi.....	17
2.5. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	17
2.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	18
3. BÖLÜM BULGULAR.....	19
3.1. GDB OLAN ve OLMAYAN ÇOCUKLARIN PRAGMATİK DİL BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA YÖNELİK BULGULAR ..	19
3.2. GDB OLAN ve OLMAYAN ÇOCUKLARIN DUYGUSAL-DAVRANIŞSAL PROFİLLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA YÖNELİK BULGULAR.....	20
3.3. GDB OLAN ÇOCUKLARDA DUYGUSAL-DAVRANIŞSAL PROFİLLERİNİN ve SÖZEL DİL BECERİLERİNİN İLİŞKİSİNE YÖNELİK BULGULAR.....	21
3.4. GDB OLAN ÇOCUKLARDA DUYGUSAL-DAVRANIŞSAL PROFİLLERİNİN ve PRAGMATİK DİL BECERİLERİNİN İLİŞKİSİNE YÖNELİK BULGULAR.....	22
3.5. GDB OLMAYAN ÇOCUKLARDA DUYGUSAL-DAVRANIŞSAL PROFİLLERİNİN ve PRAGMATİK DİL BECERİLERİNİN İLİŞKİSİNE YÖNELİK BULGULAR.....	25
3.6. GDB OLMAYAN ÇOCUKLARDA TEDİL SÖZEL DİL PUANLARI İLE DUYGUSAL-DAVRANIŞSAL PROFİLLERİ ve PRAGMATİK DİL BECERİLERİ İLİŞKİSİNE YÖNELİK BULGULAR.....	27
4. BÖLÜM TARTIŞMA	29
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	34
KAYNAKÇA	35
EK 1. ORJİNALLİK RAPORU.....	45
EK 2. ETİK KURUL İZİN FORMU.....	46

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: GDB olan katılımcıların cinsiyet ve yaşa göre katılımcı sayısı, yaş ortalamaları ve standart sapmaları.....	14
Tablo 2: GDB olmayan katılımcıların cinsiyete ve yaşa göre katılımcı sayısı, yaş ortalamaları ve standart sapmaları	14
Tablo 3: Katılımcıların cinsiyet ve yaşa göre katılımcı sayısı, yaş ortalamaları ve standart sapmaları.....	14
Tablo 4: GDB olan ve olmayan çocukların yaş, dil, alıcı dil ve ifade edici dil puanları	15
Tablo 5: GDB olan ve olmayan çocukların PDBE puanlarının karşılaştırılması.....	19
Tablo 6: GDB olan ve olmayan çocukların GGA puanlarının karşılaştırılması	20
Tablo 7: GDB olan çocukların duygusal-davranışsal profillerinin ve sözel dil becerilerinin ilişkisi.....	21
Tablo 8: GDB olan çocukların duygusal-davranışsal profillerinin ve pragmatik dil becerilerinin ilişkisi.....	22
Tablo 9: GDB olmayan çocukların duygusal-davranışsal profillerinin ve pragmatik dil becerilerinin ilişkisi.....	25
Tablo 10: GDB olmayan çocukların sözel dil becerilerinin, duygusal-davranışsal profillerinin ve pragmatik dil becerilerinin ilişkisi	27

GİRİŞ

İletişim kurma isteği, insan varoluşu için esastır. İletişim kurmak için dili kullanmak, bireylerin fikir alışverişinde bulunmasını, bağlantı ve etkileşim kurmasını, biyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamasını sağlar (Topbaş, 2015). Dil, insanların davranışlarını organize etmelerine, duygularını ve deneyimlerini anlama ve aktarmaya yardımcı olur (Im-Bolter ve Cohen, 2007). İnsanlar dili sosyal, duygusal ve davranışsal işleyişi geliştirmek için kullanırlar.

Gelişimsel dil bozukluğu olan bireyler organik bir sebebe bağlı olmaksızın zayıf dil becerilerine sahiplerdir. Genetik faktörler gelişimsel dil bozukluğunda(GDB) önemli bir rol oynamaktadır (Conti-Ramsden, 2012). GDB'nin yapısı karmaşık ve çok faktörlüdür (Bornstein ve ark., 2013). Gelişimsel dil bozukluğuna sahip bireyler iletişimsel ve akademik zorluklarla karşılaşmaktadır (Kjelgaard&Tager-Flusberg, 2001).

Pragmatik dil becerileri, düşünce ve fikirlerin ifade edilmesini, dilin sosyal ve duygusal yönlerini, başkalarının düşünce ve fikirlerinin doğru anlaşılmasını içerir (Pritzker, 2020). Matthews ve arkadaşları (2018) pragmatik dil becerilerini 'sosyal iletişimin dilsel bileşeni' olarak tanımlamıştır. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar, dilin pragmatik bileşeninde ciddi sınırlılıklar yaşamaktadırlar. GDB' li çocuklar büyüdüklerinde de karmaşık cümleleri ve mecaz anlamlı ifadeleri anlama konusunda sınırlılıklar yaşamaya devam etmektedirler (Nippold ve Fey, 1983).

Pragmatik dil becerileri, çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca değişen sosyal iletişim talepleriyle gelişir. Bu iletişim talepleri sosyal düşünce ve fikirleri ifade etme becerisini içerir (Durkin ve Conti-Ramsden, 2010). Pragmatik dil becerileri, bireylerin sosyal, duygusal-davranışsal gelişimlerinde önemli bir rol oynar (Pritzker, 2020).

Pragmatik dil becerilerindeki eksiklikler ile sosyal, duygusal ve davranışsal zorluklar arasındaki ilişki yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır (Pickles ve Durkin, 2013; Helland, Helland ve Heiman, 2014 ;Chow ve Wehby, 2018). Alanyazın incelendiğinde duygusal ve davranışsal problemleri olan birçok çocuğun daha zayıf dil becerilerine sahip olduğu görülmektedir (Benner ve ark., 2002; Bornstein ve ark., 2013; Chow ve Wehby, 2018). Bununla birlikte çalışmalar, duygusal- davranışsal güçlükleri

olan çocukların dilin diğer alanlarına kıyasla pragmatik alanda daha zayıf becerilere sahip olduklarını göstermektedir (Hollo ve ark., 2019).

Çocuklarda görülen duygusal ve davranışsal problemler, dışa vurma (saldırganlık ve uyumsuzluk) ve içselleştirme (kaygı ve depresyon) davranışlarını içerir (Kauffman ve Landrum, 2013). Çocuklardaki duygusal ve davranışsal sorunlar tipik olarak iki genel kategoriye ayrılır: dışa vurma ve içselleştirme sorunları. Dışsallaştırma sorunları dışa yöneliktir ve dışa vurma, meydan okuma ve uyumsuz davranışları içerir (Holland, Malmberg ve Peacock, 2017). İçselleştirme sorunları daha çok içe yöneliktir ve geri çekilme, depresyon ve kaygıyı içerir (Holland ve ark., 2017). Pragmatik dil yeteneğindeki eksikliklerin çocukların ve ergenlerin sosyal, duygusal ve davranışsal işleyişini etkileyeceği ve çeşitli alanlarda geniş kapsamlı sorunlara neden olabileceği düşünülmektedir (Lavigne ve ark., 2009).

Bu araştırmanın amacı gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğu olmayan çocukların pragmatik dil becerileri ve duygusal-davranışsal profilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan çocukların pragmatik dil becerileri arasında fark var mıdır?
- 2) Gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan çocukların duygusal-davranışsal profilleri arasında fark var mıdır?
- 3) Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların duygusal-davranışsal profilleri ve pragmatik dil becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 4) Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların Sözel Dil puanları ile duygusal-davranışsal profilleri ve pragmatik dil becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1. BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1.1. DİL

Dil, duyguları ve düşünceleri anlamak ve aktarmak için kullanılan bir kod sistemidir (Topbaş, 2005). Bu kod sistemi; bir uzlaşmayı gerektirir, evren hakkında bilgiyi içerir ve iletişim amacıyla kullanılır. Dil, bu kodların hangi durumda, nasıl bir düzenle bir araya gelerek ne tür anlamları oluşturacağına dair bilgiyi içerir (Owens, 2011). Bloom ve Lahey'e (1978) göre dil birbiriyle bütünleşmiş 3 bileşene sahiptir ve bunlar biçim, içerik ve kullanımdır. Biçim; sözdizimi, biçimbilgisi ve sesbilgisini kapsar. İçerik; sözcük dağarcığı bilgisi ve olaylar ve nesneler hakkında bilgiyi kapsar. Kullanım; dilin amacı ve işlevini içeren, dilin kurallarını bu amaç ve işlevlere ulaşmak amacıyla kullanmayı içeren edimbilgisi alanını kapsar.

1.2. DİLİN BİLEŞENLERİ

Geleneksel dilbilim ise 5 temel bileşene ayırmaktadır. Semantik(anlambilgisi), fonoloji(ses-bilgisi), morfoloji(biçimbilgisi), sentaks (sözdizim) ve pragmatik(edimbilgisi) olarak tanımlanmaktadır. Her bileşen kendi alt disiplinini doğurmuştur. Bileşenler ayrı ayrı betimlense bile birbiriyle bağlantılı ve girişik bir sistem olarak algılanmalıdır (Topbaş, 2015).

1.2.1. Fonolojik Gelişim

Fonoloji, dilin sesleriyle ve onların sistematik oluşumunun altında yatan bilgiyle ilgilenir. Tarihsel olarak fonoloji, belirli bir dilde anlamı değiştiren (fonemler) veya değiştirmeyen (alofonlar) ünsüzlerin ve ünlülerin dağılımına odaklanmaktadır (Schwartz, 2010). Fonoloji (sesbilgisi), dilin konuşma seslerini dizisel ve dizimsel ilişkilerini düzenleyen kuralları içerir (Topbaş, 2015). Bireylerin ses ve konuşma sistemleri pek çok farklı kombinasyondaki sesi üretebilecek düzeydedir. Bu seslerin birçoğu konuşma

sırasında kullanılan seslerdir. Fonoloji bilimi, bireylerin konuşma sırasında kullandıkları sesleri çıkartıldığı yer, biçim ve ötümlülük gibi değişkenlere göre betimlemiştir ve bu betimlemeleri semboller listesiyle desteklemiştir. Fonoloji, dile ait sesleri ve seslerin dağılım sınırlılıklarını, seslerin hangilerinin anlam bilgisi taşıdığını ve nasıl bir sistem üzerinde ilerlediğini inceler. Fonoloji, semantik, morfoloji, sentaks ve pragmatik alanlarla birleşik bir sistem içerisinde çalışır (Topbaş, 2001).

1.2.2. Morfo-Sentaktik Gelişim

Morfoloji, sözcüklerdeki kök ve ekleri, kurallı düzenleniş biçimleri ile türetilişlerindeki özellikleri içerir. Dillerdeki belirli yapı ve uzunlukta dizilen sözcükler biçimbirimlerden oluşur (Topbaş, 2015).

Söz öncesi becerilerde ustalaşmaya başlayan çocuklar zamanla ikili sözcük aşamasına geçerler ve morfo-sentaktik gelişimde ilerlemeler gösterirler (Saban-Dülger,2021). İkili sözcük dönemi yaklaşık 18 24 aylarında başlar. Morfem ekleme, sözcük çeşitliliği ve ifade artışları görülür (Hoff, 2008; Owens ve ark., 2015). 3 yaşa doğru ilerlerken çoğul ekleri, 3-4 sözcüklü ifadeler, şimdiki zaman ekleri, olumsuzluk ekleri kullanılmaya başlanır (Johnson, 1996). Okul öncesi dönemin son zamanlarına doğru çocuklar, bileşik cümleler kurmak için daha fazla bağımsız cümleyi birleştirmeye başlar, zarf ve bağlaçları kullanırlar (Owens ve ark., 2015)

Türk çocuklarda 15 ayda yön bildiren- e, durum bildiren- i, iyelik eki- m tamlayan eki -nin kullanıldığı; 16 ayda -de eki ve 17 ayda -den eki ve 18 ayda -le ekinin kullanıldığı görülmektedir (Topbaş ve ark., 1997). 15-20 ay döneminde olumsuz ekleri, şahıs ve soru ekleri görülmeye başlanır (Ege, 2015). 3 yaşla birlikte morfemlerin çoğunun olduğu ve karmaşık yapıli cümle üretimlerinin yaşandığı dönemi geçilmiştir 4 yaşa doğru çocuklar bağlaçları kullanmayı öğrenirler. En son 5 yaş döneminde ‘ama’ ve ‘fakat’ bağlaçlarına geçiş rastlanır (Topbaş ve Özcan, 1996). Dilin bütün bileşenleri birleşik bir sistem içerisinde çalışır.

1.2.3. Semantik Gelişim

Semantik, kelimelerin ve kelime kombinasyonlarının anlamını veya içeriğini yöneten bir kurallar sistemidir. Kelime bilgisi, kelime ve sembol tanımlarını içerir. Sözcük bilgisi, her kişinin zihinsel sözlüğünü veya sözlük adı verilen eşanlamlılar dizisini oluşturur (Owens, 2011). Erken dönemde çevreyle etkileşim içerisinde olan çocuklar sözcük ediniminde hız kazanırlar. Kelime öğrenmenin aşamaları nesnenin temsilini oluşturma, nesneleri kategorize etme ve nesne- sözcük ilişkisi kurmasıyla başlar. Nesne- sözcük ilişkisi nesnenin özelliğine, kategorisine ve anlam ilişkisine göre kurulur (Dükar, 2021).

Kelime haznesi genişledikçe anlamsal yapılar arasındaki bağlar gelişir. Çocukların isimleri eylemlere göre daha kolay edindikleri bilinmektedir (Owens, 2011). Yaşlara göre çocukların ürettikleri kelime sayılarına bakıldığında 15.ayda 4-6 kelime, 18 ayda 20-50 , 24.ayda 200 - 300 , 36.ayda 900 - 1.000 , 48.ayda 1.500 - 1.600 ve 60.ayda 2.100 - 2.200 kelime ürettikleri görülmektedir (Roth ve Worthington, 2018).

1.2.4. Pragmatik Gelişim

Pragmatik, dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik işlevi ve iletişim amacına uygun kullanımına ait bilgidir. Dilin işlevleri, iletişim amacına ve iletişim isteğine uygun olarak konuşma nedenleri ve gereksinimlerini içerir. Pragmatik (edimbilgisi), konuşmanın amacına ve ortamın bağlamına uygun olarak sosyal ve bilişsel düzeyde olan davranışların tümünü kapsar. Sıra alma, sohbeti başlatma ve sürdürme becerilerini içerir. Nerede, ne zaman, kiminle iletişim kuracağımıza yönelik bilgiyi ve dinleyiciden aldığımız dönüt doğrultusunda kullanılan dil kullanımına ait beceriyi içerir (Topbaş, 2011).

1.3. OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN PRAGMATİK DİL BECERİLERİ

ASHA pragmatiği, ‘işlevsel ve sosyal olarak uygun iletişim’ olarak tanımlamıştır (American Speech-Language Hearing Association, 1993). Pragmatik dil, dili sosyal bağlamlarda uygun ve etkili bir şekilde kullanma becerisidir. Konuşma başlatma, sıra

alma, soruları yanıtlama, bir konuyu sürdürme ve gerektiğinde farklı bağlamlara geçebilme gibi bir dizi beceri gerektirir. Yorum yapma, bağlama uygun dil kullanma, deneyimleri ve olayları anlatma gibi yeterlilikleri ifade eder (Im-Bolter ve Cohen, 2007; Gerber ve ark., 2012).

Pragmatik dil becerileri, başarılı iletişim ve bireyler arası olumlu ilişkiler için gereklidir (Helland ve ark., 2014). Bu becerilerdeki eksiklikler, çocuklar ve ergenler için gelişim sürecinde olumsuz sonuçlara yol açabilir (Fujiki ve ark., 2004). Pragmatik becerilerin en çok olumsuz etkilendiği grup otizm spektrum bozukluğudur. OSB'li bireyler sosyal etkileşim ve iletişimde sınırlılıklar yaşarlar (American Psychiatric Association, 2013). Pragmatik dilde sınırlılıklar yaşayan bireyler, genellikle bir bağlama uygun dil kullanımı açısından sorun yaşamaktadırlar (Adams ve ark., 2012).

1.4. OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN DUYGUSAL-DAVRANIŞSAL PROBLEMLER

Son zamanlarda çocuklarda ruh sağlığı sorunlarının belirlenmesine ve müdahale stratejilerine yönelik farkındalık artmıştır (Stanton-Chapman ve ark., 2007). Okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal gelişimine olan ilgi büyümektedir (Ketelaars ve ark., 2010). Araştırmalar, erken çocukluk dönemini sosyal, duygusal-davranışsal zorluklar sergileyen ve risk altında olan çocuklar için önemli görmektedir (Gilmour ve ark., 2004; Helland ve ark., 2017) Okul öncesi dönemde duygusal ve davranışsal sorunlar sergileyen birçok çocuğun, bu sorunları çocukluk boyunca ve potansiyel olarak ergenlik ve yetişkinlik yıllarında yaşamaya devam edeceği öngörülmektedir (Horwood ve Ridder, 2005; Hofstra, Van der Ende ve Verhulst, 2002).

Çocuklardaki duygusal ve davranışsal sorunlar tipik olarak 2 genel kategoriye ayrılır: Dışsallaştırma sorunları ve içselleştirme sorunları (Holland, 2017). Dışsallaştırma sorunları meydan okuma ve uyumsuz davranışları içerir (Egger ve ark., 2006). İçselleştirme sorunları daha çok geri çekilme, depresyon ve kaygıyı içerir (Bukowski, 2005). Genel olarak tanınan 3 dışsallaştırma bozukluğu vardır. Saldırganlık, aşırı hareketlilik, uyumsuz davranışlar dışa dönük davranışları ifade etmektedir (Campbell, 1995). Dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, karşıt olma-karşı gelme bozukluğu ve

davranış bozukluğudur. Bu bozuklukların her biri küçük yaş grubunda gözlene de bozukluğun doğası göz önüne alındığında, erken dönemde davranış bozukluğu tanısı alan çocukların sayısı nadirdir.

1.4.1. Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu

DEHB, erken çocukluk döneminde belirtilerini gösteren, psikiyatrik bozuklukların da eşlik edebildiği nörogelişimsel bir bozukluktur. (Polanczyk, de Lima Ms ve ark., 2007). DEHB, ‘işleyiş veya gelişmeye müdahale eden kalıcı bir dikkatsizlik ve/veya hiperaktivite-dürtüsellik modeli’ olarak tanımlanır (APA , 2013. DSM-5’te, 4 yaşından önce DEHB belirtilerini ayırt etmenin zor olabileceğini ve sıklıkla ilkokul yıllarında tanılandığı belirtilmektedir (APA, 2013) Okul öncesi çocuklarda DEHB belirtilerinin faktör yapısı henüz net olmasa da belirtilerin gelişimsel olarak ilerlediği genel olarak kabul edilmektedir (Kollins ve ark., 2006). Hiperaktif-dürtüsel semptomlar küçük çocuklarda daha yaygın olabilirken, hiperaktif-dürtüsel semptomları olan çocukların zamanla dikkatsizlik semptomlarında artış göstermesi muhtemeldir (Lahey BB ve ark., 2005). DEHB’li bireyler iletişim ve sosyal becerilerde ciddi sınırlılıklar yaşamaktadır (Hoza B ve ark., 2005).

1.4.2. Karşıt Olma-Karşı Gelme Bozukluğu ve Davranış Bozukluğu

Karşıt-gelme bozukluğu, DSM-5’te ‘kızgın/sinirli ruh hali, tartışmacı/karşı gelme davranışı veya kincilik modeli’ olarak tanımlanır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). KGB’nin okul öncesi dönemdeki çocukların %13’ünde meydana geldiği tahmin edilmektedir (Bufferd ve ark., 2011; Egger ve ark., 2006; Lavigne ve ark., 2009; Wichstrøm ve ark., 2012). KGB’nin bazı çocuklarda, davranış bozukluğunun habercisi olduğu belirtilirken (Rowe, Costello, Angold, Copeland ve Maughan, 2010) aynı zamanda depresyon ve anksiyete gibi içselleştirme semptomlarıyla da bağlantılıdır (Boylan, Vaillancourt, Boyle ve Szatmari, 2007). Özellikle araştırmacılar, KGB’nin sinirlilik boyutunun içselleştirme problemleriyle bağlantılı olabileceğine dikkat çekmişlerdir (Loeber ve Burke, 2011; Stringaris ve Goodman, 2009).

Davranış bozukluğu, ‘başkalarının temel haklarının, yaşa uygun büyük toplumsal normların veya kuralların ihlal edildiği, tekrarlayan ve kalıcı bir davranış modeli’ olarak tanımlanır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013, s. 469). Okul öncesi çocukların davranış bozukluğu tanısı alma olasılığı düşükken, okul öncesi yıllarda davranış bozukluğu belirtileri göstermeye başlayabilirler ve bu belirtiler daha sonraki dışsal yönelim sorunlarının habercisidir (Rolon-Arroyo, Arnold ve Harvey, 2014).

Erken çocukluk yıllarındaki sosyal ve davranışsal problemler, ilerleyen dönemlerde bireylerin yaşamlarına olumsuz yönde etki edebilmektedir (Benner ve ark., 2002). Küçük çocuklarda hem dışsallaştırma hem de içselleştirme problemlerini inceleyen araştırmacılar, bu tür problemlerin okul çağı dönemindeki akademik sorunların habercisi olduğunu bulmuşlardır (Bub, McCartney ve Willett, 2007).

1.4.3. İçselleştirme Sorunları

Küçük çocuklarda belirli içselleştirme sorunlarının yaygınlık oranları, genellikle belirli dışa vurma sorunlarının oranlarından daha düşüktür (Egger ve ark., 2006; Wichstrøm ve ark., 2012).

1.4.4. Korkular ve Endişeler

Korku ve kaygı terimleri genellikle birbirinin yerine kullanılır; ancak ikisi arasında farklılıklar vardır. Korku, genellikle bir kişiyi tehlikeye karşı uyaran ve böylece hayatta kalmasına yardımcı olan koruyucu ve uyarlanabilir bir tepkidir (Essau, Olaya ve Ollendick, 2013). Örneğin, bir ayıyla yüz yüze kalan bir çocuk büyük olasılıkla korku yaşayacaktır. Kaygı biraz daha belirsiz ve dağınık tepki olarak kabul edilir. Örneğin, doğrudan bir tehdit olmamasına rağmen bir ayıyla karşılaşması durumunda kampa gitmekten endişe duyan çocuk, gezi konusunda gergin ve endişeli hissedebilir (Chorpita ve Southam-Gerow, 2006; Morris ve ark., 2008). Çocuklar tehlikeyi önceden tahmin etmeyi öğrendikçe, korkular çocukluk gelişiminin normal bir parçasıdır. Tehlike beklentisi çocuğu temkinli olmaya motive eder, böylece çocuğun zarar görmesini önler.

Çocuklar genellikle bazı korkularını ifade ederler ve belirli korkular belirli yaşlarda kümelenir. Bebeklikteki korkular tipik olarak yüksek seslere tepki olarak duyulan korku ve daha sonraki bebeklik döneminde yabancılardan korkma ve bakıcılardan ayrılma korkusu gibi çevreye bir tepki olarak ortaya çıkar. Okul öncesi ve ilkokul yıllarında korkular genişler. Çocuklar ergenliğe girerken, arkadaşlıklar ve kişisel yeterlilikle ilgili kaygılar daha belirgin hale gelebilir (Morris ve ark., 2008; Warren ve Sroufe, 2004). Gece korkuları özellikle küçük çocuklarda yaygındır (Zisenwine ve ark., 2013). DSM-5'te belirtildiği gibi, daha büyük çocuklar kaygı duyguları ve rahatsız edici düşünceler hakkında konuşabilirken, daha küçük çocuklar kaygılarını daha çok aşırı ve kontrol edilemeyen ağlama, öfke patlamaları, öfke nöbetleri veya yapışkanlık yoluyla dışa vururlar. Ayrıca, istismar gibi bir tür travma yaşayan çocuklar, kaygılarını tekrarlayan oyunlarla ifade edebilirler; bu, travma sonrası stres bozukluğu olan çocuklarda yaygın olarak görülen bir semptomdur (APA, 2013).

1.5. GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU

Dil edinimi, erken çocukluk dönemindeki en önemli kilometre taşlarından biridir. Çoğu çocuk dili, yapısını ve kullanımını çabası bir şekilde ediniyor gibi görünmektedir. Ancak bazı çocuklar dili kolayca edinemezler (Bishop ve ark., 2006). Dil bozukluğu DSM-5 tarafından 'anlamadaki eksiklikler nedeniyle farklı biçimlerde dil edinimi ve kullanımında yaşanan zorluklar' olarak tanımlanmıştır. Geçmiş yıllarda uzmanlar çocukların dil sorunlarına ilişkin kriterler ve terminoloji konusunda tam olarak anlaşmaya varamamışlardır (Clair ve ark., 2011) . Fakat bir araya gelen uzmanlar, 'gelişimsel dil bozukluğu' terimini kullanma kararı aldılar (Bishop, 2017). Gelişimsel dil bozuklukları, okul öncesi dönemde çocukların yaklaşık %7,4' ünde görülmektedir (Tomblin ve ark., 1997).

Gelişimsel dil bozukluğuna sahip bireyler iletişimsel ve akademik zorluklarla karşılaşmaktadır (Bishop&Baird, 2001). Zayıf dil becerileri bireylerin hayatlarını olumsuz etkilemektedir (Bolter ve Cohen, 2007). GDB tanısı ilk olarak okul öncesi dönemde tanındığından, ilgili araştırmaların çoğu bireylerin okul öncesi dönemine odaklanmaktadır (Justice ve ark., 2006). GDB'li çocukların öykülerine baktığımızda genellikle dili yavaş ve zor öğrendikleri görülmektedir (Leonard ve Deevy, 2003). GDB'

nin doğasının anlaşılması, GDB'li çocuklara ve ailelerine yardım etmenin etkili yollarını ortaya koyar. GDB'li çocuklar dil edinim süreçlerinde önemli sınırlılıklar yaşarlar (Kjelgaard&Tager-Flusberg, 2001).

1.5.1. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygusal-Davranışsal Problemler ve Pragmatik Beceriler

Gelişimsel dil bozukluğuna sahip çocuklar, genellikle büyüdüklerinde de karmaşık cümleleri ve mecazlı dili anlamayla ilgili sınırlılıklar yaşamaya devam etmektedir (Nippold ve Fey, 1983). Pragmatik becerilerde yaşanan eksiklikler yaşam boyu bireyleri etkilemektedir. GDB'li çocuklar sosyal etkileşimde sınırlılıklar yaşayabilmektedir. Pragmatik alanda güçlük yaşayan çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar, sadece sosyal güçlüklerle ilişkili olmakla sınırlanmadığı ve diğer güçlüklerle de arasında bir ilişki olduğunu bulmuştur. GDB olan çocukların oyun arkadaşı veya arkadaş olarak seçilme olasılığı, GDB olmayan çocuklara göre daha düşük olduğu düşünülmektedir (Fujiki,Brinton,Hart ve Fhzgerald, 1999;Fujiki,Brinton ve Todd, 1996;Gertner,Rice ve Hadley, 1994).

GDB'li birçok çocuğun duygusal profilleri merak ve endişe konusudur. Pragmatik dil, bireylerle etkileşimde bulunma becerisinde ve sosyal-duygusal becerilerde önemli bir rol oynar (Helland, 2014). Pragmatik dil becerilerindeki eksikliklerin çocuklarda sosyal duygusal ve davranışsal durumları etkilediği gözlenmektedir (Adams ve ark., 2012). Pragmatik dil becerilerinde eksiklikler ile sosyal duygusal ve davranışsal zorluklar arasındaki ilişki yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır. Alanyazın incelendiğinde duygusal- davranışsal problemleri olan birçok çocuğun daha zayıf dil becerilerine sahip olduğu görülmektedir (Benner ve ark., 2002; Bornstein ve ark., 2013; Chow ve Wehby, 2018). Pragmatik dil becerilerinde eksiklik yaşayan çocukların, davranış sorunları açısından risk altında olduğu düşünülmektedir (Adams ve ark., 2012; Conti-Ramsden, 2010).

Ketelaars ve arkadaşları (2010), yaptıkları çalışmada pragmatik dil bozukluğu olan çocukların gelişimsel dil bozukluğu olmayan çocuklara oranla ölçülen tüm davranış

problemlerinde artış yaşadığı bulgularına ulaşmışlardır. Özellikle hiperaktivite bozukluğu ve pragmatik dil bozukluğu arasında yüksek bir korelasyon bulmuşlardır.

St.Clair ve arkadaşları (2011), GDB tanısı olan çocukların davranışsal ve duygusal zorluklarını incelediler. Araştırmacılar, daha düşük pragmatik dil becerilerinin daha yüksek düzeyde davranışsal- duygusal ve sosyal zorluklarla ilişkisi olduğunu bulmuşlardır. Pragmatik dil becerilerindeki zorlukların davranış sorunları, hiperaktivite, duygusal belirtiler ve akran ilişkileri arasındaki sorunlarla doğrusal bir ilişki izlediğini gözlemlemişlerdir.

Helland ve Helland (2017), OSB ve GDB tanısı almış çocukların, pragmatik dil becerileri ile duygusal-davranışsal sorunları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Pragmatik dil becerilerinin hem OSB'si olan çocuklarda hem de GDB'si olan çocuklarda duygusal-davranışsal sorunlarla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Bolter ve Cohen (2007), dil gelişimiyle diğer gelişim alanları arasındaki ilişkiyi tartışırken, çocukların olumlu akran etkileşimleri ve arkadaşlık kurmalarında dil becerisinin önemine dikkat çekmiştir.

Pragmatik dil becerisi ve duygusal-davranışsal problemler ile ilgili araştırmalar, pragmatik eksiklikler ile duygu yönetimi ve davranışsal kaygılar arasında bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir (Helland&Helland, 2017; Mok ve ark., 2014). Karşıt olma-karşı gelme bozukluğu ve davranış bozukluğu gibi duygusal ve davranışsal bozukluk olarak sınıflandırılan gruba ait kişilerin pragmatik dil becerilerinde eksiklikler gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır (Ketelaars ve ark., 2010; St Clair ve ark., 2011; Stanton-Chapman ve ark., 2007). Duygusal-davranışsal problemleri olan çocukların dil becerilerinin sistematik bir incelemesinden elde edilen bulgular, araştırmacıların duygusal-davranışsal problemi olan çocukların yaşadığı dil eksikliklerini desteklemektedir; dil becerilerinde sorun yaşayanların %71'i pragmatik eksiklikler yaşamaktadır (Benner ve ark., 2002). Yapılan diğer çalışmalar da pragmatik eksiklikler ile davranış bozuklukları arasındaki bu ilişkiyi desteklemektedir.

Pragmatik eksiklikleri olan çocuk ve ergenlerin aynı zamanda sosyal, duygusal ve davranışsal zorlukları olduğu ve sosyal, duygusal ve davranışsal zorlukları olanların

pragmatik dilde eksiklikleri olduğu tespit edilmiş ve aralarındaki ilişki kabul edilmiştir (Bornstein ve ark., 2013; Chow&Wehby, 2018). Bu ilişki göz önüne alındığında, pragmatik dil becerisini geliştirmeyi hedefleyen müdahaleler, sosyal, duygusal ve davranışsal sonuçları olumlu yönde etkileme potansiyeline sahiptir (Mok ve ark., 2014).

2. BÖLÜM

GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Yapılan bu çalışma betimsel karşılaştırmalı desen ve ilişkisel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasında karşılaştırmalı desen kullanılacaktır. Aynı grup içinde ilişki incelendiğinde ilişkisel tarama deseni olan Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Betimsel karşılaştırmalı desende normal dağılım için Shapiro Wilk testi yapılmış olup normal olmayan dağılım için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

2.2.ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 60-72 ay arasındaki gelişimsel dil bozukluğu olan 30 çocuk, kontrol grubunu ise 60-72 ay arasındaki gelişimsel dil bozukluğu olmayan 30 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu 2022 yılının Ocak ve Şubat aylarında Kocaeli ilinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden, kontrol grubu ise özel anaokulları ve devlet anaokullarından belirlenen çocuklar tarafından oluşturulmuştur.

Çalışma için katılımcıların pragmatik dil becerileri Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Türkçe Versiyonu (Alev ve ark., 2014) ile dil becerileri Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (Topbaş ve Güven, 2013) ile ve duygusal-davranışsal profilleri Güçler ve Güçlükler Anketi (Güvenir ve ark, 2008) ile değerlendirilmiştir.

2.3. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI

Araştırmanın çalışma grubunu GDB olan 30 çocuk, kontrol grubunu GDB olmayan 30 çocuk oluşturmaktadır. GDB olan katılımcılara ilişkin bilgi Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: GDB olan katılımcıların cinsiyet ve yaşa göre katılımcı sayısı, yaş ortalamaları ve standart sapmaları

Cinsiyet	N	%	Yaş (Ay)
			Ort.± SS
Kız	16	53,3	66,13± 2,6
Erkek	14	46,7	65,36± 2,9
Toplam	30	100	65,77± 2,7

Tablo 2: GDB olmayan katılımcıların cinsiyete ve yaşa göre katılımcı sayısı, yaş ortalamaları ve standart sapmaları

Cinsiyet	N	%	Yaş (Ay)
			Ort.± SS
Kız	12	40	65,58± 2,4
Erkek	18	60	66,72± 3
Toplam	30	100	66,27± 2,8

Tablo 3: Katılımcıların cinsiyet ve yaşa göre katılımcı sayısı, yaş ortalamaları ve standart sapmaları

Cinsiyet	N	%	Yaş (Ay)
			Ort.± SS
Kız	28	46,7	65,89± 2,5
Erkek	32	53,3	66,13± 3
Toplam	60	100	66,02± 2,8

Araştırmaya 60-72 ay arasındaki 30 gelişimsel dil bozukluğu olan çocuk, 30 gelişimsel dil bozukluğu olmayan çocuk katılmıştır. Araştırmada yer alan GDB olan katılımcıların dahil edilme kriterleri aşağıdaki gibidir:

- 1) Anadilinin Türkçe olması
- 2) Yaşının 60-72 ay arasında olması
- 3) TEDİL puanının 85'ten az olması
- 4) Aileden alınan bilgilere göre gelişimsel dil bozukluğu dışında zihinsel, nörolojik, işitsel ya da fizyolojik herhangi bir probleminin olmaması.

GDB olmayan katılımcıların dahil edilme kriterleri aşağıdaki gibidir:

- 1) Anadilinin Türkçe olması
- 2) Yaşının 60-72 ay arasında olması
- 3) TEDİL puanının 85 ve üzerinde olması
- 4) Aileden alınan bilgilere göre gelişimsel dil bozukluğu dışında zihinsel, nörolojik, işitsel ya da fizyolojik herhangi bir probleminin olmaması.

Bu kriterlere uymayan katılımcılar çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların dil becerileri Türkçe Erken Dil Gelişim testi (TEDİL; Topbaş ve Güven, 2013) ile değerlendirilmiştir. TEDİL puanları için veri tabanlı ölçüt tanı puanı 85 standart puan olarak belirlenmiştir (Güven, 2014). TEDİL puanı 85 ve üzerinde olan katılımcılar gelişimsel dil bozukluğu olmayan gruba, TEDİL puanı 85 ve altında olan katılımcılar gelişimsel dil bozukluğu olan gruba dahil edilmiştir.

2.3.1. Katılımcı Çocukların Gruplarına Göre Yaş, Dil, Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Tablo 4: GDB olan ve olmayan çocukların yaş, dil, alıcı dil ve ifade edici dil puanları

	GDB olan (n=30)			GDB olmayan (n=30)		
	Ortanca	Min.-Maks.	Ort.±SS	Ortanca	Min.-Maks.	Ort.±SS
Yaş (Ay)	66	61-71	65,8± 2,7	66	62-71	66,43± 2,8
Dil Puanı	71,5	57-83	70,63± 6,2	110,5	91-130	110± 10,4
Alıcı Dil Puanı	81	70-94	81,4± 5,9	115	98-129	114,3± 7,4
İfade Edici Dil Puanı	71	57-78	70,1± 5,2	102,5	87-125	102,57± 10,7

GDB olan çocukların yaş ortalaması 65,8± 2,7 ay olup en küçüğü 61, en büyüğü ise 71 aylıktır. GDB olmayan çocukların yaş ortalaması ise 66,43± 2,8 ay olup en küçüğü 62, en büyüğü ise 71 aylıktır.

GDB olan çocukların dil puanı ortalaması 70,63± 6,2; GDB olmayan çocukların dil puanı ortalaması ise 110± 10,4'tür.

GDB olan çocukların alıcı dil puanı ortalaması 81,4± 5,9; GDB olmayan çocukların alıcı dil puanı ortalaması ise 114,3± 7,4'tür.

GDB olan çocukların ifade edici dil puanı ortalaması 70,1± 5,2; GDB olmayan çocukların ifade edici dil puanı ortalaması ise 102,57± 10,7'dir.

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

2.4.1. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)

Türkçe erken dil gelişim testi (TEDİL), 2;0-7;11 yaş arasındaki çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesini sağlayan bir araçtır. Test of Early Language Development-Third Edition (TELD-3), Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından geliştirilmiştir. TELD-3, Topbaş ve Güven (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Standardizasyon çalışmasına 1627 çocuk katılmıştır. Bu çalışma sonucunda TEDİL'in dil becerilerini değerlendirme sırasında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya çıkmaktadır (Topbaş ve Güven, 2013). TEDİL dilin bileşenlerinden anlambilgisi (semantik), biçimbilgisi (morfoloji) ve sözdizimi (sentaks) bileşenini ölçmektedir. Alıcı dil alt testi ve ifade edici dil alt testi olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Alıcı dil alt testi 37 madde, ifade edici dil alt testi 39 maddeden oluşmaktadır.

2.4.2. Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Türkçe Versiyonu

'Pragmatic Language Skills Inventory' James Gilliam ve Lynda Miller tarafından 2004 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiştir. Alev ve arkadaşları (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. PDBE-TV'nin uyarlama çalışmasına 5-12 yaş arası 1383 çocuk katılmıştır. Pragmatik dil becerileri envanteri 5-12 yaş grubu çocukların pragmatik dil becerilerini ölçen, öğretmen değerlendirmesine dayalı norm referanslı bir değerlendirme aracıdır. 45 maddelik, 9 puanlı bir Likert ölçek özelliği taşımaktadır. Öğretmen, değerlendirilen çocuğun pragmatik dil becerilerini normalden düşük, normal ve normalin üstü alt başlıklarında olmak üzere birden dokuza kadar değişen değer aralığında puanlar. Toplam elde edilen puan ise çocukla aynı cinsiyet ve aynı yaş aralığındaki normla kıyaslanır. PDBE-TV envanterinde yer alan 45 madde her biri 15 madde içeren üç alt başlıkta toplanmıştır. Alt başlıklar sırasıyla: Sınıf İçi Etkileşim Becerileri, Sosyal Etkileşim Becerileri, Kişisel Erişim Becerileridir.

Sınıf İçi Etkileşim Becerileri: 1-15 arası maddeler bu alt başlıkta değerlendirilmektedir. Sınıf içi etkileşim becerileri, sohbet sırasında konu bütünlüğünü bozmadan sürdürebilme, argo ifadeleri bağlama uygun kullanabilme, soyut ve mecazlı

ifadeleri algılayabilme, nesnelerin ve araçların işlevlerini anlatabilme becerilerini içermektedir.

Sosyal Etkileşim Becerileri: 16-30 arası maddeler bu alt başlıkta değerlendirilmektedir. Sosyal etkileşim becerileri, kuralları anlama ve uygulama, sözlü iletişim sırasında sıra alma, yapılan davranışın sonuçlarını tahmin etme gibi becerileri içermektedir.

Kişisel Etkileşim Becerileri: 31-45 arası maddeler bu alt başlıkta değerlendirilmektedir. Kişisel etkileşim becerileri, sohbeti başlatma, jest ve mimikleri uygun bir biçimde kullanabilme ve karşıdaki kişinin duygularını anlayabilme gibi becerileri içermektedir.

2.4.3. Güçler ve Güçlükler Anketi

‘Strength and Difficulties Questionnaire’ Robert Goodman tarafından 1997 yılında geliştirilen, 4-16 yaş arası çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunları taramayı amaçlayan kısa bir ankettir. Türkçe’ye 2008 yılında ‘Güçler ve Güçlükler Anketi’ olarak Güvenir ve arkadaşları tarafından uyarlanmıştır (Güvenir ve ark., 2008). Anketin ebeveynlerin, öğretmenlerin ve çocukların kendi doldurduğu versiyonları mevcuttur. GGA 25 maddeden oluşmuş, 3’lü likert tipindedir. Doğru değil (1), kısmen doğru (2) ve kesinlikle doğru (3) şeklinde puanlanmaktadır. 25 madde 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler: Dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik, davranış sorunları, duygusal sorunlar, akran sorunları ve sosyal davranışlardır. 5 alt ölçek 5 er maddeden oluşmaktadır. 0 ile 2 arasında puanlar verilmektedir. Dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik alt boyutunda madde 21 ve madde 25, davranış sorunları alt boyutunda madde 7, akran sorunları alt boyutunda ise madde 11 ve madde 14 ters kodlanmıştır (Güvenir ve ark., 2008).

2.5. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Veri toplama işleminin gerçekleştirilmesi planlanan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi müdürlüğüne bilgi verilmiş olup kurum izin yazısı alınmıştır. Kapadokya Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Etik Kurul tarafından 14.03.2022 tarihli karar no

22.05 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Kapadokya Üniversitesi Etik Kurulu onayından sonra veri toplama işlemine başlanmıştır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden ve çalışmaya dahil edilme kriterlerini sağlayan çocukların ebeveynlerine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların ailelerinden gönüllü onam formunu okuyup imzalamaları istenmiştir. Ebeveyn onayının ardından uygulamacı, çocukların devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki uygun bir oda da sosyal mesafe ve temizlik kurallarına dikkat ederek katılımcıları bireysel olarak değerlendirmiştir. Veri toplama işlemi 1 oturumda tamamlanmıştır. Katılımcılara ilk oturumda TEDİL uygulanmıştır. Katılımcıların ailelerine ve sınıf öğretmenlerine doldurmaları için Güçler ve Güçlükler anketi ve Pragmatik dil becerileri envanteri verilmiştir. Çalışmanın verileri Kocaeli ili Kartepe ilçesinde bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde toplanmıştır. Veri toplama işleminin gerçekleştirildiği odanın dikkat dağınık olmaması ve sessiz bir oda olmasına dikkat edilmiştir.

2.6. VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmanın istatistiksel analizinde IBM SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Tüm katılımcı çocukların gruplarına göre demografik verilerinin, dil puanlarının, pragmatik dil becerilerinin ve duygusal-davranışsal profillerinin betimsel istatistikleri (ortalama, ortanca, standart sapma, minimum, maksimum değerler) hesaplanmıştır. Katılımcıların gruplarına göre pragmatik dil becerilerinin ve duygusal-davranışsal profillerinin normal dağılıp dağılmadığı Shapiro Wilk test ile analiz edilmiştir. Normal dağılan değişkenlerin gruplar arası karşılaştırmasında Independent samples t test, normal dağılmayan değişkenlerin gruplar arası karşılaştırmalarında ise Mann Whitney U test kullanılmıştır. Grup içlerinde pragmatik dil becerilerinin ve duygusal-davranışsal profillerinin ilişkisi ise Spearman Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Tüm istatistiksel analizler %95 güven aralığında, anlamlılık ise $p < 0,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

3. BÖLÜM

BULGULAR

3.1. GDB OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN PRAGMATİK DİL BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA YÖNELİK BULGULAR

Katılımcıların pragmatik dil becerileri, Pragmatik Dil Beceri Envanteri'nin Sınıf İçi Etkileşim, Sosyal Etkileşim ve Kişisel Etkileşim alt testleri ile değerlendirilmiştir. Tablo 5'de GDB olan çocuklarda PDBE puanlarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar verilmiştir.

Tablo 5: GDB olan ve olmayan çocukların PDBE puanlarının karşılaştırılması

	GDB olan (n=30)			GDB olmayan (n=30)			P
	Ortanca	Min.-Maks.	Ort.±SS	Ortanca	Min.-Maks.	Ort.±SS	
PDBES. Puanı	31,5	24-37	31,13± 3,2	36	30-40	36,07± 2,2	.0001**
S.İ.E Puanı	10	6-12	9,77± 1,4	11	9-13	11,23± 1	.0001**
S.E Puanı	10	7-13	10,1± 1,2	12	10-13	12,03± 0,9	.0001**
K.E Puanı	11	8-14	11,27± 1,4	12	11-14	12,57± 1,1	.0001**

****p<.01** PDBES: PDBE standart puan S.İ.E: Sınıf içi etkileşim S.E: Sosyal etkileşim K.E: Kişisel etkileşim

Tablo 5 incelendiğinde, GDB olmayan çocukların Sınıf İçi Etkileşim, Sosyal Etkileşim, Kişisel Etkileşim ve PDBE toplam puanları GDB olan çocukların puanlarından anlamlı şekilde daha fazladır. Başka bir deyişle GDB olan ve olmayan çocuklar arasında PDBE toplam puan (Independent samples t test; $t=-7,006$; $p=0,0001<0,01$), Sınıf İçi Etkileşim (Mann Whitney U t test; $U=185,5$; $Z=-4,009$; $p=0,0001<0,01$), Sosyal Etkileşim (Mann Whitney U t test; $U=86,5$; $Z=-5,338$; $p=0,0001<0,01$), Kişisel Etkileşim (Mann Whitney U t test; $U=208$; $Z=-3,702$; $p=0,0001<0,01$) alt test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

3.2. GDB OLAN ve OLMAYAN ÇOCUKLARIN DUYGUSAL-DAVRANIŞSAL PROFİLLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA YÖNELİK BULGULAR

Katılımcıların duygusal-davranışsal profilleri, GGA ‘nın Hiperaktivite, Arkadaş Sorunları, Sosyal Davranış, Duygusal Davranış, Davranışsal Sorunlar ve Etki puanı alt testleri ile değerlendirilmiştir. Tablo 6’de GDB olan çocuklarda GGA puanlarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar verilmiştir.

Tablo 6: GDB olan ve olmayan çocukların GGA puanlarının karşılaştırılması

	GDB olan (n=30)			GDB olmayan (n=30)			p
	Ortanca	Min.-Maks.	Ort.±SS	Ortanca	Min.-Maks.	Ort.±SS	
GGA Puanı	9,5	2-13	8,6± 3,3	7	2-22	8,03± 4,8	0,24
HA. Puanı	2	0-6	2,5± 1,7	2	0-6	1,97± 1,4	0,26
A.S Puanı	2	0-6	1,67± 1,3	1	0-6	1,27± 1,3	0,071
S.D Puanı	9,5	6-12	9,07± 1,4	9,5	7-10	9,27± 0,9	0,685
D.D Puanı	3	0-6	3,07± 1,3	2,5	0-6	2,47± 1,4	0,099
Dav.S Puanı	1	0-4	1,47± 1,2	1	0-3	1,03± 0,9	0,24
Etki Puanı	0	0-2	0,57± 0,8	0,5	0-4	0,83± 1	0,342

Tablo 6 incelendiğinde GDB olan ve olmayan çocuklar arasında Güçler ve Güçlükler Anketi toplam puanları (Mann Whitney U t test; $U=371$; $Z=-1,174$; $p=0,24>0,05$), Hiperaktivite (Mann Whitney U t test; $U=375,5$; $Z=-1,125$; $p=0,26>0,05$), Arkadaş Sorunları (Mann Whitney U t test; $U=333$; $Z=-1,803$; $p=0,071>0,05$), Sosyal Davranışlar (Mann Whitney U t test; $U=424,5$; $Z=-0,405$; $p=0,685>0,05$), Duygusal Sorunlar (Independent samples t test; $t=1,677$; $p=0,099>0,05$), Davranış Sorunları (Mann Whitney U t test; $U=374,5$; $Z=-1,175$; $p=0,24>0,05$) ve Etki puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (Mann Whitney U t test; $U=392$; $Z=-0,951$; $p=0,342>0,05$).

3.3. GDB OLAN ÇOCUKLARDA DUYGUSAL-DAVRANIŞSAL PROFİLLERİNİN ve SÖZEL DİL BECERİLERİNİN İLİŞKİSİNE YÖNELİK BULGULAR

Katılımcıların sözel dil becerileri, TEDİL ile değerlendirilmiştir. Duygusal-davranışsal profilleri, GGA ‘nın Hiperaktivite, Arkadaş Sorunları, Sosyal Davranış, Duygusal Davranış, Davranışsal Sorunlar ve Etki puanı alt testleri testleri ile değerlendirilmiştir. Tablo 7’de GDB olan çocuklarda duygusal-davranışsal profillerinin ve sözel dil becerilerinin ilişkisine yönelik sonuçlar verilmiştir.

Tablo 7: GDB olan çocukların duygusal-davranışsal profillerinin ve sözel dil becerilerinin ilişkisi

GDB olan	Dil Puanı	PDBES. Puanı	S.İ.E. Puanı	S.E. Puanı	K.E. Puanı	GGA Puanı	HA. Puanı	A.S. Puanı	S.D. Puanı	D.D. Puanı	Dav.S Puanı	Etki Puanı
r	1,000	,792**	,627**	,587**	,672**	-0,319	-0,186	-0,272	0,101	-0,214	-,405*	-0,244
Dil Puanı p		0,0001	0,0001	0,001	0,0001	0,085	0,325	0,146	0,596	0,257	0,026	0,194
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*: p<0,05; **: p<0,01

PDBES.: PDBE standart puan S.İ.E: Sınıf içi etkileşim S.E: Sosyal etkileşim K.E: Kişisel etkileşim GGA: Güçler ve Güçlükler anketi toplam puan H.A: Hiperaktivite A.S: Arkadaş sorunları S.D: Sosyal davranışlar D.D: Duygusal davranışlar Dav.S: Davranış sorunları

Tablo 7 incelendiğinde GDB olan çocuklarda TEDİL sözel dil puanları ile GGA’nın alt test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü, yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Pearson Korelasyon Analizi; $r=0,792$; $p=0,0001<0,01$).

GDB olan çocukların TEDİL sözel dil puanları ile Sınıf İçi Etkileşim (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,627$; $p=0,0001<0,01$), Sosyal Etkileşim (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,587$; $p=0,001<0,01$) ve Kişisel Etkileşim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,672$; $p=0,0001<0,01$).

GDB olan çocukların TEDİL sözel dil puanları ile Davranış Sorunları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,405$; $p=0,026<0,05$).

3.4. GDB OLAN ÇOCUKLARDA DUYGUSAL-DAVRANIŞSAL PROFİLLERİNİN ve PRAGMATİK DİL BECERİLERİNİN İLİŞKİSİNE YÖNELİK BULGULAR

Katılımcıların pragmatik dil becerileri, PDDBE'nin Sınıf İçi Etkileşim, Sosyal Etkileşim ve Kişisel Etkileşim alt testleri ile değerlendirilmiştir. Duygusal-davranışsal profilleri, GGA 'nın Hiperaktivite, Akran Sorunları, Sosyal Davranışlar, Duygusal Davranışlar, Davranış Sorunları ve Etki puanı alt testleri ile değerlendirilmiştir. Tablo 8'de GDB olan çocuklarda duygusal-davranışsal profillerinin ve sözel dil becerilerinin ilişkisine yönelik sonuçlar verilmiştir.

Tablo 8: GDB olan çocukların duygusal-davranışsal profillerinin ve pragmatik dil becerilerinin ilişkisi

[illegible]

Tablo 8 incelendiğinde GDB olan çocukların Pragmatik Dil Becerileri Envanteri standart puanları ile Sınıf İçi Etkileşim (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,796$; $p=0,0001<0,01$), Sosyal Etkileşim (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,769$; $p=0,0001<0,01$) ve Kişisel Etkileşim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,773$; $p=0,0001<0,01$).

GDB olan çocuklarda PDBE standart puanları ile Güçler ve Güçlükler Anketi toplam puanları (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,401$; $p=0,028<0,05$), Davranış Sorunları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,438$; $p=0,015<0,05$).

GDB olan çocuklarda Sınıf İçi Etkileşim puanları ile Sosyal Etkileşim (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,382$; $p=0,037<0,05$), Kişisel etkileşim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,432$; $p=0,017<0,05$).

GDB olan çocuklarda Sınıf İçi Etkileşim puanları ile Güçler ve Güçlükler Anketi toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,387$; $p=0,035<0,05$).

GDB olan çocuklarda Sosyal Etkileşim puanları ile Kişisel Etkileşim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,501$; $p=0,005<0,01$).

GDB olan çocuklarda Kişisel Etkileşim puanları ile Davranış Sorunları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,399$; $p=0,029<0,05$).

GDB olan çocuklarda Güçler ve Güçlükler Anketi toplam puanları ile Hiperaktivite (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,704$; $p=0,0001<0,01$), Arkadaş Sorunları (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,766$; $p=0,0001<0,01$) ve Etki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,742$; $p=0,0001<0,01$).

GDB olan çocuklarda Güçler ve Güçlükler Anketi toplam puanları ile Sosyal Davranışlar puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü, yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,731$; $p=0,0001<0,01$).

GDB olan çocuklarda Güçler ve Güçlükler Anketi toplam puanları ile Duygusal Sorunlar (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,466$; $p=0,01<0,01$) ve Davranış Sorunları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,402$; $p=0,028<0,05$).

GDB olan çocuklarda Hiperaktivite puanları ile Arkadaş Sorunları (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,481$; $p=0,007<0,01$) ve Etki Puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,545$; $p=0,002<0,01$).

GDB olan çocuklarda Hiperaktivite puanları ile Sosyal Davranışlar puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,524$; $p=0,003<0,01$).

GDB olan çocuklarda Arkadaş Sorunları puanları ile Sosyal Davranışlar puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,582$; $p=0,001<0,01$).

GDB olan çocuklarda Arkadaş Sorunları puanları ile Etki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,607$; $p=0,0001<0,01$).

GDB olan çocuklarda Sosyal Davranışlar puanları ile Davranış Sorunları (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,363$; $p=0,049<0,05$) ve Etki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,466$; $p=0,009<0,01$).

3.5. GDB OLMAYAN ÇOCUKLARDA DUYGUSAL-DAVRANIŞSAL PROFİLLERİNİN ve PRAGMATİK DİL BECERİLERİNİN İLİŞKİSİNE YÖNELİK BULGULAR

Katılımcıların pragmatik dil becerileri, PDBE'nin Sınıf İçi Etkileşim, Sosyal Etkileşim ve Kişisel Etkileşim alt testleri ile değerlendirilmiştir. Duygusal-davranışsal profilleri, GGA 'nın Hiperaktivite, Akran Sorunları, Sosyal Davranışlar, Duygusal Davranışlar, Davranış Sorunları ve Etki puanı alt testleri ile değerlendirilmiştir. Tablo 9'da GDB olan çocuklarda duygusal-davranışsal profillerinin ve pragmatik dil becerilerinin ilişkisine yönelik sonuçlar verilmiştir.

Tablo 9: GDB olmayan çocukların duygusal-davranışsal profillerinin ve pragmatik dil becerilerinin ilişkisi

GDN olmayan		PDBES. Puanı	S.İ.E Puanı	S.E Puanı	K.E Puanı	GGA Puanı	HA. Puanı	A.S Puanı	S.D Puanı	D.D Puanı	Dav.S Puanı	Etki Puanı
PDBES Puanı	r	1,000	,531**	,654**	,644**	-0,355	-,438*	-,443*	0,247	-0,350	-0,295	-,408*
	p		0,003	0,0001	0,0001	0,054	0,015	0,014	0,189	0,058	0,113	0,025
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S.İ.E Puanı	r		1,000	0,213	0,021	-0,319	-,427*	-0,182	0,277	-0,054	0,109	-0,219
	p			0,257	0,911	0,086	0,019	0,335	0,138	0,777	0,567	0,245
	N		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S.E Puanı	r			1,000	,474**	-0,036	-0,163	-0,296	0,081	-0,140	-,443*	-,385*
	p				0,008	0,851	0,391	0,113	0,670	0,460	0,014	0,036
	N			30	30	30	30	30	30	30	30	30
K.E Puanı	r				1,000	-0,175	-0,187	-,413*	0,093	-0,247	-,415*	-0,307
	p					0,354	0,323	0,023	0,625	0,188	0,023	0,099
	N				30	30	30	30	30	30	30	30
GGA Puanı	r					1,000	,754**	,611**	-0,212	,528**	,416*	,620**
	p						0,0001	0,0001	0,260	0,003	0,022	0,0001
	N					30	30	30	30	30	30	30
HA. Puanı	r						1,000	,527**	-0,323	,413*	0,288	,762**
	p							0,003	0,082	0,023	0,123	0,0001
	N						30	30	30	30	30	30
A.S Puanı	r							1,000	-0,249	0,253	0,330	,519**
	p								0,185	0,177	0,075	0,003
	N							30	30	30	30	30
S.D Puanı	r								1,000	-0,066	-0,144	-0,252
	p									0,730	0,447	0,179
	N								30	30	30	30
D.D Puanı	r									1,000	0,324	,586**
	p										0,081	0,001
	N									30	30	30
Dav.S Puanı	r										1,000	,379*
	p											0,039
	N										30	30
Etki Puanı	r											1,000
	p											
	N											30

*: p<0,05; **: p<0,01

GDB olmayan çocuklarda Pragmatik Dil becerileri Envanteri standart puanları ile Sınıf İçi Etkileşim (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,531$; $p=0,003<0,01$), Sosyal Etkileşim (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,654$; $p=0,0001<0,01$) ve Kişisel Etkileşim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,644$; $p=0,0001<0,01$).

GDB olmayan çocuklarda PDBE standart puanları ile Hiperaktivite (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,438$; $p=0,015<0,05$), Arkadaş Sorunları (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,443$; $p=0,014<0,05$) ve Etki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,408$; $p=0,025<0,05$).

GDB olmayan çocuklarda Sınıf İçi Etkileşim puanları ile Hiperaktivite puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,427$; $p=0,019<0,05$).

GDB olmayan çocuklarda Sosyal Etkileşim puanları ile Kişisel Etkileşim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,474$; $p=0,008<0,05$).

GDB olmayan çocuklarda Sosyal Etkileşim puanları ile Davranış Sorunları (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,443$; $p=0,014<0,05$) ve Etki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,385$; $p=0,036<0,05$).

GDB olmayan çocuklarda Kişisel Etkileşim puanları ile Arkadaş Sorunları (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,413$; $p=0,023<0,05$) ve Davranış Sorunları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=-0,415$; $p=0,023<0,05$).

GDB olmayan çocuklarda Güçler ve Güçlükler Anketi toplam puanları ile Arkadaş Sorunları (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,611$; $p=0,0001<0,01$), Duygusal Sorunlar (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,528$; $p=0,003<0,01$) ve Etki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,62$; $p=0,0001<0,01$).

GDB olmayan çocuklarda Güçler ve Güçlükler Anketi toplam puanları ile Hiperaktivite puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,754$; $p=0,0001<0,01$).

GDB olmayan çocuklarda Güçler ve Güçlükler Anketi toplam puanları ile Davranış Sorunları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,416$; $p=0,022<0,05$).

GDB olmayan çocuklarda Hiperaktivite puanları ile Arkadaş Sorunları (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,527$; $p=0,003<0,01$), Duygusal Sorunlar (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,413$; $p=0,023<0,05$) ve Etki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,762$; $p=0,0001<0,01$).

GDB olmayan çocuklarda Arkadaş Sorunları puanları ile Etki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,519$; $p=0.003<0,01$).

GDB olmayan çocuklarda Duygusal Sorunlar puanları ile Etki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,586$; $p=0,001<0,01$).

GDB olmayan çocuklarda Davranış Sorunları puanları ile Etki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Spearman Korelasyon Analizi; $r=0,379$; $p=0,039<0,05$).

3.6. GDB OLMAYAN ÇOCUKLARDA TEDİL SÖZEL DİL PUANLARI İLE DUYGUSAL-DAVRANIŞSAL PROFİLLERİ ve PRAGMATİK DİL BECERİLERİ İLİŞKİSİNE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 10: GDB olmayan çocukların sözel dil becerilerinin, duygusal-davranışsal profillerinin ve pragmatik dil becerilerinin ilişkisi

[illegible]

GDB olmayan çocukların TEDİL Dil puanları ile duygusal-davranışsal profilleri ve pragmatik dil becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Pearson ve Spearman Korelasyon Analizleri; $p>0,05$).

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

Yapılan bu çalışmada gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan çocukların pragmatik dil becerileri ile duygusal-davranışsal profilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi planlanmıştır. Bu çalışma gelişimsel dil bozukluğu olan 30, gelişimsel dil bozukluğu olmayan 30 toplam 60 çocuk ile yürütülmüştür. GDB olan çocukların tanılarını doğrulamak amacıyla katılımcılara TEDİL uygulanmıştır. Katılımcıların pragmatik dil becerileri, Pragmatik Dil Becerileri Envanteri- Türkçe Versiyonu (PDBE-TV) ile duygusal-davranışsal profilleri ise Güçler ve Güçlükler Anketi ile değerlendirilmiştir.

Yaptığımız çalışmada GDB olan çocuklar, pragmatik dil becerileri envanterinin alt testleri olan Sosyal Etkileşim, Sınıf İçi Etkileşim ve Kişisel Etkileşim alanında GDB olmayan çocuklara göre daha az puan almışlardır. GDB olan çocukların, olmayan çocuklara göre pragmatik dil becerilerinde daha fazla güçlük yaşadığı görülmektedir. Bu çalışmanın bulgularıyla tutarlı olarak Andrés-Roqueta ve arkadaşları (2016) 5-6 yaş grubundaki GDB olan ve olmayan çocuklarla yaptıkları çalışmada, GDB olan çocukların pragmatik dil becerileri puanları GDB olmayan çocuklara göre daha düşük olduğunu bulmuşlardır.

Crespo-Eguilaz ve Norbana (2006) da yaptıkları çalışmada benzer bulgular elde etmişlerdir. 4-9 yaş arasındaki GDB tanısı almış çocukların %21'inde dilin pragmatik kullanımında ciddi sorunlar yaşadıkları sonucuna varmışlardır. Elde edilen bu sonuç, dil ve konuşma terapistlerinin terapi müdahale planına dahil etmesi gereken pragmatik dil çalışmaları için yön göstermektedir.

Yapılan bu çalışmada GDB olan ve olmayan çocuklar arasında GGA'nın Hiperaktivite, Akran Sorunları, Sosyal Davranışlar, Duygusal Davranışlar, Davranış Sorunları ve Etki puanı alt testlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Fakat Dil bozukluğu olanların Güçler ve Güçlükler anketinden aldıkları puanlar dil bozukluğu olmayanlara göre daha yüksektir. Bu da dil bozukluğu olan çocukların duygusal ve davranışsal alanlarda daha fazla zorluk yaşadığını göstermektedir.

Yapılan bu çalışmadaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Literatürde yapılan çalışmaları incelediğimizde bu araştırma sonucundan daha farklı bulgular elde edildiği görülmektedir.

Mok ve arkadaşları (2014), yaptıkları çalışmada dil becerisi ile akran sorunları arasındaki ilişkinin zaman içinde herhangi bir öngörülebilirliği olup olmadığını anlamak amacıyla GDB'li bireylerin akran etkileşimlerini incelediler. 7-16 yaşları arasındaki çocukları (n=171) dokuz yıl boyunca inceleyerek, pragmatik dil yeteneğinin akran ilişkilerinin uzun vadeli yörüngesi için önemli bir yordayıcı olduğunu buldular ve pragmatik dil becerilerinde güçlük çeken çocukların risk altında olduğu sonucuna ulaştılar. Ayrıca, pragmatik dil becerileri ile sosyal problemlerin başlama yaşı arasında bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Zamanla kalıcı akran sorunları yaşayan çocukların, daha az sosyal sorunu olan veya hiç olmayan çocuklara göre pragmatik dil güçlükleri yaşama ihtimalinin iki buçuk kat daha fazla olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yaptığımız çalışmanın bulgularını incelediğimizde GDB olmayan çocukların da duygusal-davranışsal alanda zorlandıkları görülmektedir.

Bornstein ve arkadaşları (2013) yaptıkları çalışmada erken çocukluk dönemindeki zayıf dil becerilerinin, daha sonraki çocukluk ve ergenlik dönemindeki davranışsal sorunlarla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde Chow ve Wehby (2019) ise yaptıkları çalışmada dil bozukluğuna sahip olma riski taşıyan çocuklar ile duygusal ve davranışsal sorunlar arasındaki ilişkileri incelediler. Araştırma 300 katılımcıyı içermektedir. Daha düşük dil becerilerine sahip olan katılımcıların daha yüksek saldırganlık puanları aldıkları bulgularına ulaşmışlardır.

Petersen ve arkadaşları (2013) da yaptıkları çalışmada benzer bulgulara ulaşmışlardır. Dil becerileri ile davranış sorunları arasında negatif yönlü güçlü bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Sözel dil becerilerinden yüksek puan alan çocukların daha az duygusal ve davranışsal zorluk yaşadıkları bulgularına ulaşmışlardır.

Somon ve arkadaşları (2016) yaptıkları boylamsal çalışmada dil becerileri ile duygusal-davranışsal zorluklar arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada dil becerileri ile özellikle hiperaktivite ve davranış sorunları arasında önemli bir ilişki olduğunu

gözlemlemişlerdir. Dilin, çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarının gelişimi ve büyümesinde önemli bir rol oynadığını düşünmektedirler.

Literatür incelendiğinde, genel dil becerisi ile sosyal, duygusal ve davranışsal zorluklar arasındaki ilişki son derece belirgin bir şekilde gözlenmektedir. Tahminlere göre dil bozukluğu yaşayan bireylerin %70'inden fazlası duygusal-davranışsal güçlükler yaşayabilmektedir (Helland ve Heimam, 2007; Im-Bolter ve Cohen, 2007; Staikova ve ark., 2013).

GDB olan çocukların sözel dil puanları TEDİL ile pragmatik dil becerileri PDDB ile değerlendirilmiştir. GDB olan katılımcıların sözel dil performanslarıyla pragmatik dil becerileri arasında ilişki bulunmuştur. Sözel dil becerileri ile pragmatik dil becerileri arasında anlamlı ilişkilerin olması beklenen bir bulgudur. Pragmatik, dilin önemli bileşenlerinden biridir. Dilin diğer bileşenlerinde yaşanan zorluklar pragmatik alanları da olumsuz etkilemiş olduğu düşünülmektedir.

Rinaldi (2000), 11-14 yaş arası çocuklar üzerinde yaptığı bir çalışmada, GDB olan ve olmayan çocukların sözel dil becerileri ile pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. GDB olan çocukların pragmatik alanda daha fazla güçlük yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır.

Pragmatik Dil Becerileri Envanterinden yüksek puan alan çocukların, Güçler ve Güçlükler Anketinden daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Pragmatik dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukların duygusal ve davranışsal alanda daha fazla zorluk yaşadığı görülmektedir. Law ve arkadaşları (2015) yaptıkları çalışmada pragmatik dil becerileri ile duygusal-davranışsal sorunlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Pragmatik dil becerilerinde düşük puan alan çocukların GGA'nın alt testleri ve toplam zorluk puanlarında yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Mackie ve Law (2010) pragmatik dil becerileri ile duygusal-davranışsal güçlükler arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, pragmatik dil becerilerinden düşük puan alan çocukların daha fazla duygusal-davranışsal zorluk yaşadığı bulgularına ulaşmışlardır. Pragmatik dil becerileri düşünce ve fikirlerin ifade edilmesini, dilin sosyal ve duygusal yönlerini içerdiğinden bu alanda yaşanan zorlukların duygusal ve davranışsal sorunları

beraberinde getireceği düşünülmektedir. Helland, Lundervold ve arkadaşları (2014) ise yaptıkları çalışmada bu çalışmanın bulgularıyla tutarlı olarak pragmatik dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukların duygusal-davranışsal zorluklar yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bulunan bu ilişkiler göz önüne alındığında pragmatik dil becerilerini geliştirmeye odaklanan müdahale yöntemlerinin duygusal-davranışsal zorlukların olumlu yönde azalmasına etki etme potansiyeli vardır.

Gilmour ve arkadaşları (2004) pragmatik dil becerileri ile davranış bozuklukları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Davranış bozuklukları sergileyen çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla pragmatik alanda güçlük yaşadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

GDB olan çocukların sözel dil becerileri ile davranışsal sorunları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Sözel dil puanı arttıkça Davranış Sorunlarının azaldığı görülmektedir. Çalışmamızdaki bu bulgularla tutarlı olarak Ketelaars ve arkadaşları (2010) yaptıkları çalışmada sözel dil becerileri kötü olan ve pragmatik dil bozukluğu olan 4 yaş çocukların, GDB olmayan çocuklara göre daha fazla davranışsal sorunlar sergilediklerini gözlemlemişlerdir. Davranış sorunları ve hiperaktivite alt boyutlarında anlamlı farklılıklar elde etmişlerdir.

GDB olan çocukların sözel dil becerileri ile arkadaş sorunları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Bir dizi çalışmada, dil yeteneği ile sosyal, duygusal ve davranışsal zorluklar arasında bir ilişki olduğuna dair tutarlı bulgular vardır (Im-Bolter ve Cohen, 2007; Bishop ve Baird, 2001; Helland ve Heimam, 2007; Helland ve ark., 2014). Im-Bolter ve Cohen (2007), dil gelişimi ile diğer gelişim alanları arasındaki ilişkiyi tartışırken, çocukların olumlu akran etkileşimleri ve arkadaşlıklar kurma becerilerinde dil becerisinin önemine dikkat çekmiştir. Dil becerisinin duygular hakkında konuşma, sosyal sorunları çözme ve başkalarından destek ve anlayış alma becerisini etkilediğini tartışmıştır.

St.Clair ve arkadaşları (2011) 7-16 yaş arası sözel dil becerilerinde güçlük yaşayan çocuklarla yaptıkları çalışmada çocukların sosyal zorluklara ek olarak duygusal-davranışsal zorluklar yaşadıklarını ,bu zorluklar arasında arkadaş sorunları alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar daha düşük pragmatik dil

becerilerinin daha yüksek duygusal-davranışsal zorluklarla ilişkili olduğu sonucunu bulmuşlardır.

GDB olmayan çocukların kendi içerisinde aldıkları puanlara baktığımızda pragmatik dil becerileri envanterinden yüksek puan alanların güçler ve güçlükler anketinden daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Law ve arkadaşlarının (2015) yaptıkları çalışma da bu bulguları desteklemektedir. Pragmatik dil becerileri ile duygusal-davranışsal sorunlar arasındaki anlamlı ilişki olduğunu bulmuşlardır.

4.1. SINIRLILIKLAR

Yapılan çalışmadaki en önemli sınırlılık PDBE ve GGA'nın öznel yargılara dayanarak doldurulan araçlar olması nedeniyle sonuçların objektif çıkmasının önüne geçmiş olabilir. Araştırmacılar ilerleyen çalışmalarda pragmatik dil becerilerini ve duygusal-davranışsal problemleri farklı bir araçla değerlendirebilir.

Çalışmada cinsiyet değişkenine bakılmamıştır. İlerleyen süreçteki çalışmalarda kız-erkek katılımcı sayıları eşitlenip bu değişken dikkate alınarak çalışma gerçekleştirilebilir. Araştırmacılar mevcut çalışmayı daha büyük bir örneklemle tekrarlayabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonucunda GDB olan okul öncesi dönemdeki çocukların pragmatik dil becerilerinde düşük performans gösterdikleri ve duygusal- davranışsal zorluklara daha çok sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca GDB olan çocukların sözel dil becerileri ile pragmatik dil becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda dil bozukluğu olan çocukların duygusal ve davranışsal alanlarda daha fazla zorluk yaşadığı görülmüştür. Pragmatik dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukların duygusal ve davranışsal alanda daha fazla zorluk yaşadığı görülmektedir. Bu nedenle GDB olan çocukların okul öncesi dönemde sözel dil becerileri, pragmatik dil becerileri ve duygusal-davranışsal sorunlar açısından değerlendirilmesi önemlidir. Okul öncesi dönemde GDB olan çocukların sözel dil ve pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi ileride yaşanabilecek olası davranış sorunları, akran sorunları, sosyal iletişim ve duygusal zorluk sorunlarına yönelik hazırlanacak önleyici müdahale programların planlanması açısından önem taşımaktadır.

Uygulamacılara okul öncesi dönemde GDB olan çocukların pragmatik dil becerileri ve duygusal-davranışsal profillerini değerlendirmeleri ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda GDB'ye yönelik müdahalelere ek olarak ileride yaşanabilecek olası sosyal iletişim sorunları ve akademik sorunlarının önlenmesine/azaltılmasına yönelik etkili erken müdahale programlarını planlamaları ve uygulamaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, C. (2012). Pragmatic language impairment, F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders*, içinde (s. 2320–2325) Springer. <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-1-4419-1698-3>
- Alev, G., Diken, İ. H., Ardıç, A., Diken, Ö., Şekercioğlu, G., ve Gilliam, J. E. (2014). Adaptation and examining psychometrical properties of pragmatic language skills inventory (PLSI) in Turkey. *Elementary Education Online*, 13(1), 258-273.
- Andersen Helland, W., & Heimann, M. (2007). Assessment of pragmatic language impairment in children referred to psychiatric services: A pilot study of the Children's Communication Checklist in a Norwegian sample. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 32(1), 23-30.
- Bishop, D., & Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: Use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(12), 809-818. doi:10.1017/S0012162201001475
- Benner, G. J., Nelson, J. R. ve Epstein, M. H. (2002). Language skills of children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 43-56. <https://doi.org/10.1177/106342660201000105>
- Bishop, D. V. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International journal of language & communication disorders*, 52(6), 671-680.
- Bloom, L. ve Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley and Sons.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S. ve Suwalsky, J. T. (2013). Language and internalizing and externalizing behavioral adjustment: Developmental pathways from childhood to adolescence. *Development and Psychopathology*, 25(3), 857-878. doi:10.1017/S0954579413000217

- Boylan, K., Vaillancourt, T., Boyle, M. ve Szatmari, P. (2007). Comorbidity of internalizing disorders in children with oppositional defiant disorder. *European Child and Adolescent Psychiatry*, (16), 484–494.
- Bub, K. L., McCartney, K. ve Willett, J. B. (2007). Behavior problem trajectories and first-grade cognitive ability and achievement skills: A latent growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 653–670.
- Bufferd, S. J., Dougherty, L. R., Carlson, G. A. ve Klein, D. N. (2011). Parent-reported mental health in pre-schoolers: Findings using a diagnostic interview. *Comprehensive Psychiatry*, (52), 359–369.
- Campbell, S. B. (1995). Behaviour problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (36), 113-149. doi:10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x
- Chorpita, B. F. ve Southam-Gerow, M. A. (2006). Fears and anxieties. E. J. Mash ve R. A. Barkley (Ed.), *Treatment of childhood disorders* içinde (3. Baskı, s. 271–335). New York: Guilford Press.
- Chow, J. C. ve Wehby, J. H. (2018). Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 61-82. doi:10.1007/s10648-016-9385-z
- Dohen, M., Schwartz, J. ve Bailly, G. (2010). Speech and face-to-face communication. *Speech Communication*, (52), 477–480.
- Durkin, K. ve Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2), 105-121. doi:10.1177/0265659010368750
- Dükar, B. N. (2021). Semantik Gelişim. E.F. Ünsal ve N. Saban-Dülger (Ed.), *Çocuğun dil serüveni 0-6 yaşta iletişim ve dil becerileri* (2. Baskı) içinde (289-331). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Ege, P. (2015). Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişim. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (6. Baskı) içinde (s. 109-122). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Egger, H. L., Erkanli, A., Keeler, G., Potts, E., Walter, B. K. ve Angold, A. (2006). Test–retest reliability of the Preschool Age Psychiatric Assessment (PAPA). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, (45), 538–549.
- Essau, C., Olaya, B. ve Ollendick, T. H. (2013). Classification of anxiety disorders in children and adolscents. C. A. Essau ve T. H. Ollendick (Ed.), *Wiley–Blackwell handbook of the treatment of childhood and adolescent anxiety* içinde (s. 1–21). Malden, MA: Wiley.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J. ve Ridder, E. M. (2005). Show me the child at seven II: Childhood intelligence and later outcomes in adolescence and young adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 850–858.
- Fujiki, M., Brinton, B. ve Todd, C. M. (1996). Social skills of children with specific language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 27(3), 195-202.
- Fujiki, M., Brinton, B., Hart, C. H. ve Fitzgerald, A. H. (1999). Peer acceptance and friendship in children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 34-48.
- Fujiki, M., Brinton, B., Isaacson, T. ve Summers, C. (2001). Social behaviors of children with language impairment on the playground.
- Fujiki, M., Spackman, M. P., Brinton, B. ve Hall, A. (2004). The relationship of language and emotion regulation skills to reticence in children with specific language impairment.
- Gerber, S., Brice, A., Capone, N., Fujiki, M. ve Timler, G. (2012). Language use in social interactions of school-age children with language impairments: An evidence-based systematic review of treatment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(2), 235-249. doi:10.1044/0161-14612011/10-0047

- Gertner, B. L., Rice, M. L. ve Hadley, P. A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(4), 913-923.
- Gilmour, J., Hill, B., Place, M., & Skuse, D. H. (2004). Social communication deficits in conduct disorder: a clinical and community survey. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 967-978.
- Güven, S. ve Topbaş, S. (2014). Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu'nun (Test of Early Language Development-) Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlilik Ön Çalışması.
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B. ve İncekaş, S. (2008). Güçler ve güçlükler anketinin (GGA) Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 65-74.
- Helland, W. A., Helland, T., & Heimann, M. (2014). Language profiles and mental health problems in children with specific language impairment and children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 18(3), 226-235.
- Helland, W. A. ve Helland, T. (2017). Emotional and behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, (70), 33-39. doi:10.1016/j.ridd.2017.08.009
- Hoff, E. (2013). *Language development*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Hoff, E., Core, C. ve Bridges, K. (2008). Non-Word repetition assesses phonological memory and is related to vocabulary development in 20 to 24 month olds. *Journal of Child Language*, 4(35), 903-906.
- Hofstra, M. B., Van der Ende, J. ve Verhulst, F. C. (2002). Child and adolescent problems predict DSM-IV disorders in adulthood: A 14-year follow-up of a dutch epidemiological sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(2), 182–189. doi:10.1097/00004583-200202000-00012

- Hollo, A., Chow, J. C. ve Wehby, J. H. (2019). Profiles of language and behavior in students with emotional disturbance. *Behavioral Disorders*, 44(4), 195-204. doi:10.1177/0198742918804803
- Holland, M. L., Malmberg, J., & Peacock, G. G. (2017). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years*. Guilford Publications.
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., Kraemer, H. C., Pelham, W. E., Jr., Wigal, T. ve Arnold, L. E. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention-deficit/hyperactivity disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 411–423. doi:10.1037/0022-006X.73.3.411
- Hresko, W. P., Reid D. K. ve Hammill D. D. (1999). *Test of early language development* (TELD) (3. Baskı). Austin: Texas.
- Im-Bolter, N. ve Cohen, N. J. (2007). Language impairment and psychiatric comorbidities. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 525-542. doi:10.1016/j.pcl.2007.02.008
- Johnson, B. A. (1996). *Language disorders in children an introductory clinical perspective*. USA: Delmar Publishers.
- Kauffman, J. ve Landrum, T. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Boston: Pearson/Merrill.
- Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K. ve Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(2), 204-214. doi:10.3109/13682820902863090
- Kollins, S. H., & Greenhill, L. (2006). Evidence base for the use of stimulant medication in preschool children with ADHD. *Infants & Young Children*, 19(2), 132-141.

- Kjelgaard, M. M. ve Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16(2-3), 287–308. doi:10.1080/01690960042000058
- Lahey, B. B., Pelham, W. E., Loney, J., Lee, S. S. ve Willcutt, E. (2005). Instability of the DSM-IV Subtypes of ADHD from preschool through elementary school. *Archives of General Psychiatry*, 62(8), 896–902. doi:10.1001/archpsyc.62.8.896
- Lane, K. L., Stanton-Chapman, T., Jamison, K. R., & Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 86–97.
- Lavigne, J. V., LeBailly, S. A., Hopkins, J., Gouze, K. R. ve Binns, H. J. (2009). The prevalence of ADHD, ODD, depression, and anxiety in a community sample of 4-year-olds. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, (38), 315–328.
- Leonard, L. B., Deevy, P., Miller, C. A., Rauf, L., Charest, M., & Kurtz, R. (2003). Surface forms and grammatical functions: past tense and passive participle use by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 46(1).
- Lindgren, K. A., Folstein, S. E., Tomblin, J. B. ve Tager-Flusberg, H. (2009). Language and reading abilities of children with autism spectrum disorders and specific language impairment and their first-degree relatives. *Autism Res.*, 2(1), 22–38. doi:10.1002/aur.63
- Loeber, R. ve Burke, J. D. (2011). Developmental pathways in juvenile externalizing and internalizing problems. *Journal of Research on Adolescence*, (21), 34–46.
- Lum, J. A., Conti-Ramsden, G., Page, D., & Ullman, M. T. (2012). Working, declarative and procedural memory in specific language impairment. *cortex*, 48(9), 1138–1154.
- Matthews, D., Biney, H. ve Abbot-Smith, K. (2018). Individual differences in children's pragmatic ability: A review of associations with formal language, social cognition, and executive functions. *Language Learning and Development*, 14(3), 186–223.

- Mok, P. L., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 516-527.
- Morris, R. J., Kratochwill, T. R., Schoenfield, G. ve Auster, E. R. (2008). Childhood fears, phobias, and related anxieties. R. J. Morris ve T. R. Kratochwill (Ed.), *The practice of child therapy* (4. Baskı, s. 93–141). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moritz Rudasill, K., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L. M., & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education and Development*, 17(2), 271-291.
- Nippold, M. A. (2010). *Language sampling with adolescents: Implications for intervention*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Nippold, M. A. ve Fey, S. H. (1983). Metaphoric understanding in preadolescents having a history of language acquisition difficulties. *Language Speech and Hearing in Schools*, (3), 171-180.
- Owens, R. E. (2011). *Language development: An introduction* (8. Baskı). New Jersey: Pearson Education.
- Owens, R.E., Farinella, K.A. ve Metz, D.E. (2015). *Introduction to communication disorders: A lifespan evidence-based perspective* (5. Baskı). England: Pearson Education.
- Polanczyk, G., De Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J. ve Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942–948. doi:10.1176/ajp.2007.164.6.942
- Redmond, S. M. ve Rice, M. L. (1998). The socioemotional behaviors of children with SLI: Social adaptation or social deviance?. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(3), 688-700.

- Rice, M. L., Hadley, P. A. ve Alexander, A. L. (1993). Social biases toward children with speech and language impairments: A correlative causal model of language limitations. *Applied Psycholinguistics*, 14(4), 445-471.
- Roberts, J. A., Rice, M. L. ve Tager-Flusberg, H. (2004). Tense marking in children with autism. *Applied Psycholinguistics*, 25(3), 429-448.
- Rolon-Arroyo, B., Arnold, D. H. ve Harvey, E. A. (2014). The predictive utility of conduct disorder symptoms in preschool children: A 3-year follow-up study. *Child Psychiatry and Human Development*, (45), 329-337.
- Roth, F. P. ve Worthington, C. K. (2019). *Treatment resource manual for speech-language pathology* (6. Baskı) San Diego: Plural Publishing.
- Rowe, R., Costello, E. J., Angold, A., Copeland, W. E. ve Maughan, B. (2010). Developmental pathways in oppositional defiant disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, (119), 726-738.
- Saban-Dülger N. S. (2021). Morfosentatik gelişim. E. F. Ünsal ve N. Saban-Dülger (Ed.), *Çocuğun dil serüveni 0-6 yaşta iletişim ve dil becerileri* (2. Baskı) içinde, (s. 343-354). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Shriberg, L., Tomblin, J. B. ve McSweeney, J. L. (1999). Prevalence of speech delay in 6-year-old children and comorbidity with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 42(6), 1461-1481.
- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Stothard, S. E., Chipchase, B., & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, 47(8), 759-765
- Staikova, E., Gomes, H., Tartter, V., McCabe, A., & Halperin, J. M. (2013). Pragmatic deficits and social impairment in children with ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(12), 1275-1283.

- St Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K. ve Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 186-199. doi:10.1016/j.jcomdis.2010.09.004
- Stringaris, A. ve Goodman, R. (2009). Three dimensions of oppositionality in youth. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (50), 216–223.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. ve O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *J Speech Lang Hear Res*. 40(6), 1245-60. doi:10.1044/jslhr.4006.1245
- Topbaş, S. (2005). Dilin bileşenleri. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 21-30). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. (2015). Dilin bileşenleri. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (6. Baskı) içinde (s. 29-38). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. ve Özcan, H. (1996). Pragmatic functions of pronominals in the acquisition of Turkish, K. İmer ve E. Uzun (Ed.), *VIII. Uluslararası Türk Dil bilimi Konferansı*, Ankara Üniv. Yay.
- Topbaş, S., Maviş, I. ve Başal, M. (1997). Acquisition of bound morphemes: Nominal case morphology in Turkish. K. İmer, K. ve N. E. Uzun (Ed.), *Proceedings of the 8th International Conference on Turkish linguistics* içinde (s. 127-137). Ankara Üniversitesi.
- Warren, S. L. ve Sroufe, L. A. (2004). Developmental issues. T. H. Ollendick ve J. S. March (Ed.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions* içinde (s. 92–115). New York: Oxford University Press.

- Wichstrøm, L., Berg-Nielsen, T. S., Angold, A., Egger, H. L., Solheim, E. ve Sveen, T. H. (2012). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (53), 695–705.
- Zadeh, Z. Y., Im-Bolter, N. ve Cohen, N. J. (2007). Social cognition and externalizing psychopathology: An investigation of the mediating role of language. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(2), 141-152. doi:10.1007/s10802-006- 9052-9
- Zisenwine, T., Kaplan, M., Kushnir, J. ve Sadeh, A. (2013). Nighttime fears and fantasy–reality differentiation in preschool children. *Child Psychiatry and Human Development*, (44), 186–199.