Kapadokya Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU OLAN VE OLMAYAN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN MİZAÇ ÖZELLİKLERİ VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER İLE DİL ÖZELLİKLERİNİN İLİŞKİSİ

Gonca NALÇACI

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2022

GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU OLAN VE OLMAYAN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN MİZAÇ ÖZELLİKLERİ VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER İLE DİL ÖZELLİKLERİNİN İLİŞKİSİ

Gonca NALÇACI

Yüksek Lisans Tezi

Kapadokya Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Nevşehir, 2022

TEŞEKKÜR

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

Araştırmam süresince tüm sorularımda sabırla, güler yüzle bana yardımcı olan, desteğini esirgemeyen danışman hocam Dr. Öğr. Ü. Ayşegül Zencir Şen'e,

Her zaman yanımda olan, bana hep inanan ve destek olan sevgili annem Bediha Nalçacı, değerli babam Kadir Nalçacı ve canım ablam Gözdenur Nalçacı'ya,

Bu süreçte manevi destekleri ile motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan bütün arkadaşlarıma,

Araştırmamın her aşamasında bana yardımcı olan ve yol gösteren değerli amcam Ahmet Nalçacı'ya,

Sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

NALÇACI, Gonca. *Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Mizaç Özellikleri ve Yürütücü İşlevler ile Dil Özelliklerinin İlişkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir, 2022.

Araştırmada, gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ile normal dil gelişimi olan çocukların mizaç özellikleri ile yürütücü işlevleri, dil özellikleri ile mizaç özellikleri ve yürütücü işlevlerinin ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ile normal dil gelişimi olan çocukların dil özellikleri, mizaç özellikleri ve yürütücü işlevlerinin arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 yılında Eskişehir ilinde, gelişimsel dil bozukluğu olan 4-6 yaş arasındaki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, kliniklerde terapi gören ve normal dil gelişimiolan anaokulu/kreşte eğitim gören 4-6 yaş arasında çocuklar oluşturmaktadır. Örneklem ise, bu rehabilitasyon merkezlerinde, kliniklerde ve anaokulu/kreşlerde eğitim gören 4-6 yaş aralığındaki çocuklar arasından ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Veriler Çocuk Davranış Listesi, Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri, Edmonton Narrative Norms Instrument veTürkçe Erken Dil Gelişimi Testi kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde "IBM SPSS 20.0" paket programından yararlanılmıştır. Analiz yöntemleri yapılmadan önce yapılacak olan istatistiksel testlerin parametrik testlere uygun olup olmadığını kontrol etmek için normallik testlerine bakılmıştır. Analizlerde bağımsız örneklem t testi ve Pearson Korelasyon kullanılmıştır. Araştırmada normal dil gelişimi gösteren çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğuolan çocukların mizaç özellikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yürütücü işlev becerilerinde gelişimsel dil bozukluğu olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Normal dil gelişimi gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların dil özellikleri ile mizaç özellikleri ve yürütücü işlevleri arasında ilişki bulunamamıştır. Her iki gruptaki çocuklarınalıcı dil ile ifade edici dil, sözlü dil ve ifade edici dil ile sözlü dil arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler

Dil bozukluğu, mizaç, yürütücü işlevler, dil özellikleri

ABSTRACT

NALCACI, Gonca. *The Relationship between Temperamental Characteristics and Executive Functions and Language Characteristics of Preschool Children with and Without Developmental Language Disorder,* Master Thesis, Nevşehir, 2022.

In the study, it was aimed to examine the relationship between temperament and executive functions, language characteristics and temperament characteristics and executive functions of children with developmental language disorders. In the study, a relational research design was used to determine the relationship between language characteristics, temperament characteristics and executive functions of children with developmental language disorders and children with normal language development. The population of the study consists of children, in the province of Eskişehir in 2021-2022, with developmental language disorders between the ages of 4-6, who receive therapy in special education and rehabilitation centers, clinics, and the children with normal language development in kindergarten/nursery. The sample, on the other hand, was determined according to the criterion sampling method among the children between the ages of 4-6 who were educated in these rehabilitation centers, clinics and kindergartens/nurseries. Data were collected using Child Behavior List, Childhood Executive Functions Inventory, Edmonton Narrative Norms Instrument, and Turkish Early Language Development Test. The "IBM SPSS 20.0" package program was used in the analysis of the data. Normality tests were checked to check whether the statistical tests to be performed before the analysis methods were suitable for parametric tests. Independent sample t-test and Pearson Correlation were used in the analysis. In the study, no significant difference was found between the temperament characteristics of children with normal language development and those with developmental language disorders. A significant difference was found in executive function skills in favor of those with developmental language disorders. No relationship was found between language characteristics and temperament and executive functions of children with normal language development and developmental language disorders. It was determined that the children in both groups had a positive relationship between receptive language and expressive language, between spoken language and expressive language and spoken language.

Keywords
Language disorder, temperament, executive functions, language features

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI ii
ETİK BEYAN iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZET v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
KISALTMALAR DİZİNİ x
TABLOLAR DİZİNİ xi
ŞEKİLLER DİZİNİ xii
GİRİŞ 1
1. BÖLÜM 3
GENEL BİLGİLER 3
1.1. DİL 3
1.2. DİL GELİŞİMİ 4
1.2.1. Fonolojik Gelişim 4
1.2.2. Morfosentaktik Gelişim 6
1.2.3. Semantik Gelişim 7
1.2.4. Pragmatik Gelişim 8
1.3. GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU 10
1.3.1. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Dil Özellikleri 12
1.4. YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER 14
1.4.1. Çalışma Belleği 15
1.4.2. Ketleyici Kontrol 15
1.4.3. Yürütücü İşlevlerin Gelişimi 16
1.4.4. Yürütücü İşlevler ve Dil Becerileri ile İlişkisi 17
1.5. MİZAÇ 18
1.5.1. Mizaç ve Dil Becerilerinin İlişkisi 20
2. BÖLÜM 22
GEREÇ VE YÖNTEM **22**
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ 22

2.2. KATILIMCILAR VE KATILIMCILARIN SEÇİMİ 22
2.2.1. Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Seçim Kriterleri 23
2.2.2. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Seçim Kriterleri 23
2.2.3. Araştırmaya Katılan Bireylerin Demografik Özellikleri 23
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 24
2.3.1. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) 24
2.3.2. Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) 25
2.3.3. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE) 27
2.3.4. Çocuk Davranış Listesi - Kısa Form (ÇDL-KF) 28
2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ 30
2.5. VERİLERİN ANALİZİ 31
2.6. BULGULAR 33
2.6.1. Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocuklar İle Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Mizaç Özelliklerine İlişkin Bulgular 33
2.6.2. Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocuklar ile Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerine İlişkin Bulgular 34
2.6.3. Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Mizaç Özellikleri ile Dil Performanslarına İlişkin Bulgular 35
2.6.4. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Mizaç Özellikleri ile Dil Performanslarına İlişkin Bulgular 36
2.6.5. Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Düzeyi ile Dil Performanslarına İlişkin Bulgular 37
2.6.6. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Düzeyi ile Dil Performanslarına İlişkin Bulgular 37
2.6.7. Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Mizaç Özellikleri ile Yürütücü İşlev Becerilerinin Düzeyine İlişkin Bulgular 38
2.6.8. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Mizaç Özellikleri ile Yürütücü İşlev Becerilerinin Düzeyine İlişkin Bulgular 39
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 40
ÖNERİLER 43
KAYNAKÇA 44
EK 1. Ebeveyn Bilgilendirme ve Onam Formu 51

EK 2. TEDİL A Formu **52**
EK 3. Çocuk Davranış Listesi - Kısa Form **53**
EK 4. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Öğretmen Formu **54**
EK 5. Edmonton Narrative Norms Instrument (Eğitim Hikayesive A3 Hikayesi) **55**
EK 6. Katılımcı Bilgilendirme ve Onam Formu **56**
EK 7. Tedil Uygulayıcı Sertifikası **57**
EK 8. Etik Kurul İzin Formu **58**
EK 9. Çocuk Davranış Listesi- Kısa Form Uygulama İzni **61**
EK 10. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Uygulama İzni **62**
EK 11. Orijinallik Raporu ..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

KISALTMALAR DİZİNİ

Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
Vd.	: Vd.
GDB	: Gelişimsel Dil Bozukluğu
NDG	: Normal Dil Gelişimi
SALT	: Systematic Analysis of Language Transcripts
OSU	: Ortalama Sözce Uzunluğu
FSÖZS	: Farklı Sözcük Sayısı
TSÖZS	: Toplam Sözcük Sayısı
TEDİL	: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
ENNI	: Edmonton Narrative Norms Instrument
ÇDYİE	: Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri
ÇDL-KF	: Çocuk Davranış Listesi- Kısa Form

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Bireylerin Demografik Özellikleri.....24
Tablo 2. Araştırma Sorularına Yapılan Analizler.....33
Tablo 3. Dil Gelişimine Göre Mizaç Özelliklerine Göre Puan Ortalamalarına Ait t-Testi Sonuçları 34
Tablo 4. Dil Gelişimine Göre Yürütücü İşlevlerine Göre Puan Ortalamalarına Ait t-Testi Sonuçları 34
Tablo 5. Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Mizaç Özellikleri ile Dil Performansları Arasındaki Korelasyon Matrisi 35
Tablo 6. Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Mizaç Özellikleri Alt Boyutları ile Dil Performansları Arasındaki Korelasyon Matrisi 36
Tablo 7. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Mizaç Özellikleri ile Dil Performansları Arasındaki Korelasyon Matrisi 36
Tablo 8. Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ile Dil Performansları Arasındaki Korelasyon Matrisi 37
Tablo 9. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ile Dil Performansları Arasındaki Korelasyon Matrisi 38
Tablo 10. Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Mizaç Özellikleri ile Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki Korelasyon Matrisi.....38
Tablo 11. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Mizaç Özellikleri ile Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki Korelasyon Matrisi.....39

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Baddeley'in çalışma belleği şeması (Baddeley, 2000). 15

GİRİŞ

Dil, insanların düşünce, duygu, istek, deneyim gibi yaşantılarını birbirlerine aktarabilmelerini dış dünyayı yorumlayarak kendi dünyalarına getirebilmelerini sağlar. Normal gelişim gösteren bireylerde, dil becerilerinin edinimi ve gelişimi müdahaleye gerek kalmadan tamamlanır. Gelişimsel dil bozukluğu (GDB) olan bireyler ise nörolojik veya gelişimsel bir nedene bağlı olmadan zayıf dil becerilerine sahiptir (Hassamancıoğlu, 2020:1). Dil gelişimindeki hız; yaş, sağlık, bilişsel durum, sosyo-ekonomik düzey, aile ortamı, kardeş sayısı, mizaç gibi faktörlerden etkilenmektedir. (Yoleri ve Küçükyeşil, 2014: 21).

Dil gelişimi, bireylerin akademik, sosyal hayatını önemli ölçüde etkilemektedir. Dil gelişiminin ilişkili olduğu faktörlerle ilgili araştırmalar yapılması önemlidir. Bu bağlamda mizaç ve dil gelişimi ilişkisiyle ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Normal dil gelişimi (NDG) gösteren çocuklarda, mizaç ve dil özellikleri ilişkisinin incelendiği çalışmalarda dil gelişimiyle mizaç arasında ilişki olduğu belirtilmiştir (Şafak, 2016: 41; Yoleri vd., 2014:29). Gelişimsel dil bozukluğu olan ve normal dil gelişimi olan çocuklarda, mizaç özellikleri sosyallik, sebatkarlık alt alanlarında incelenerek gruplar arasında karşılaştırma yapılmıştır (Prior, Bavin, Cini, Eadie ve Reilly, 2011: 492). 25-30 aylık çocuklarla yapılan çalışmada gecikmiş dil becerileri olan çocukların, normal dil gelişimi olan çocuklara göre daha mesafeli ve tepkisiz oldukları ortaya koyulmuştur (C. Carson, D. Carson, Klee ve Jackman, 2007:162). 16-42 aylık çocuklarda çocuk mizacının, ebeveyn etkisi kontrol edildikten sonra çocuk diliyle ilişkili olduğunu belirtilmiştir (Kucker, Zimmerman, Chmielewski, 2021: 20).Gelişimsel dil bozukluğu olan ve normal dil gelişimi gösteren okul öncesi dönem çocuklarının mizaç ve dil özelliklerinin ilişkisinin ayrıntılı incelendiği sınırlı sayıda çalışma vardır. Bu nedenle hem mizaçla ilgili alt alanların hem de dil özelliklerinin ve mizaç-dil ilişkisinin daha detaylı incelenmesi gerektiği düşünülmüştür.

Dil gelişimiyle ilişkisi üzerinde durulan diğer bir konu yürütücü işlevlerdir. Yürütücü işlevler sayesinde insanlar kendi düşüncelerini, eylemlerini kontrol edebilirler ve davranışlarını uzun vadeli hedeflere yönlendirebilirler (Çiftçi, Uyanık ve Acar, 2020: 765). Normal dil gelişimi olan ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarla yapılan

çalışmalarda dil gelişimiyle yürütücü işlevlerin ilişkili olduğu görülmüştür (Marini, Piccolo, Berginc ve Ozbic, 2020: 8; Roello, Ferretti, Colonnello ve Levi, 2015: 220; Veraksa, Bukhalenkova ve Kovyazina, 2018:117). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda yürütücü işlevlerle ilgili literatür, belirli işlevlerdeki eksiklikleri gösterir. Ancak sonuçların bazıları tutarsızdır ve literatürdeki çalışmalar sınırlıdır (Marton, Campanelli, Scheuer ve Eichorn, 2012: 4; Veraksa vd., 2018: 116).

Araştırmanın amacı, gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ile tipik dil gelişimi olan çocukların mizaç özelliklerini, yürütücü işlevlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek ve bu değişkenler arasında ilişki olup olmadığını test etmektir. Ayrıca gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ile tipik dil gelişimi olan çocukların dil özellikleri, mizaç özellikleri ve yürütücü işlevlerinin arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Tipik gelişim gösteren çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların;

a) Mizaç özellikleri arasında fark var mıdır?

b) Yürütücü işlev becerilerinin düzeyi arasında fark var mıdır?

2. Grup İçi ilişkiler (Tipik gelişim gösteren çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların)

a) Tipik gelişim gösteren çocukların;

Mizaç özellikleri ile dil performansları arasında ilişki var mıdır?

Yürütücü işlev becerilerinin düzeyi ile dil performansları arasında ilişki var mıdır?

Mizaç özellikleri ile yürütücü işlev becerilerinin düzeyi arasında ilişki var mıdır?

b) Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların;

Mizaç özellikleri ile dil performansları arasında ilişki var mıdır?

Yürütücü işlev becerilerinin düzeyi ile dil performansları arasında ilişki var mıdır?

Mizaç özellikleri ile yürütücü işlev becerilerinin düzeyi arasında ilişki var mıdır?

1. BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1.1. DİL

Dil, düşünce ve duygularımızı temsil etmek için kullanılan, kurallar ile yönetilen, rastgele sembollerden oluşan sosyal paylaşımlı bir koddur (Owens Jr, Farinella ve Metz, 2019: 18). Amerikan Dil, Konuşma ve İşitme Birliği'nin (The American Speech-Language-Hearing Association - ASHA) tanımına göre dil; düşünce ve iletişim için çeşitli şekillerde kullanılan karmaşık ve dinamik bir sistemdir.

Bloom ve Lahey (1978) dilin üç ana bileşenden oluştuğunu kabul etmişlerdir. Bu üç bileşeni; biçim, içerik ve kullanım olarak belirtmişlerdir. Biçim bileşeni; sesbilgisi (fonoloji), biçimbilgisi (morfoloji), sözdizim (sentaks) yapılarından oluşur. İçerik bileşeni dilin anlambilgisini (semantik), kullanım bileşeni ise dilin iletişim amacına uygun, bağlam içinde kullanılmasını (pragmatik/edimbilgisi) içerir. (Topbaş, 2015: 29; Bloom ve Lahey, 1978: 11, 23). Bu bileşenler, dili tanımlarken ayrı ayrı incelense de birbirleri ile kuvvetli bağları olan bir sistemi oluştururlar.

Fonoloji, tüm dillerdeki konuşma seslerinin anlam aktarma işlevini, bu seslerin nasıl sınıflandığını, farklı bağlamlarda nasıl değişime uğradığını inceler. Konuşma sesleri, sözcükleri oluştururken fonotaktik (sesbirimsel) kurallara uygun olarak birleştirilir. (Toklu, 2013: 39; Owens Jr, Farinella ve Metz, 2019: 19; Topbaş, 2015: 80). Sözcükleri oluştururken her dil, konuşma seslerinden bazılarını anlam aktarmak için kullanır. Dillerde tek başına anlamı olmamasına rağmen anlam aktarma ve değiştirme görevi olan en küçük birimlere sesbirim (fonem) denir. Sesbirimler kurallar çerçevesinde bir araya gelir ve dillerde tek başına anlam taşıyan en küçük birimler olan biçimbirimleri (morfem) oluştururlar (Topbaş, 2015: 32, 80). Morfolojinin temeli biçimbirimdir ve sözcüklerin yapısını inceler. Morfoloji, bir dildeki sözcüklerin kök ve eklerini, sözcük yapımı ve türetilmesini, sözcük türlerinin ayrılmasında temel alınacak ölçütleri inceler. (Toklu, 2013: 52) Sentaks, bir cümleyi oluşturan sözcüklerin kurallı bir biçimde dizilişini inceler. Dillerin kendilerine özgü sözcük diziliş kuralları vardır. Bunlar; cümle içindeki

sözcük sıralamaları ve bu sözcükler arasındaki bağlantılar, cümle çeşitleri, sözcük ve sözcük gruplarının işlevi ile ilgili kurallardır (Topbaş, 2015: 34).

Kavramlar zihne özgü olan birimlerdir ve çevremizle olan ilişkiler sonucunda edindiğimiz deneyimlere dayanır. Kavramların dilselleştirilmiş ve sözcük biçimine getirilmiş haline anlam denir (Toklu, 2013: 94). Semantik, dildeki sözcüklerin anlamlarını incelemektedir. Birçok sözcüğün birden fazla anlamı vardır. Birden fazla anlamı olan sözcükleri kullanırken hangi anlamın bağlama uygun olduğunu anlayabilmek için kullanım ve biçim özelliklerinden yararlanılır.

Pragmatik, iletişim amaçları doğrultusunda dilin sosyal bağlamlara uygun olarak kullanımına ait bilgidir. Sıra alma, konuşmayı başlatma, sürdürme, bitirme, düzeltme kurallarını içerir. Sosyal ve kültürel faktörler pragmatik kuralları etkiler (Topbaş, 2015: 34).

1.2. DİL GELİŞİMİ

Dili oluşturan bileşenlerin gelişimi, ayrıntılı bir anlatım yapmak amacıyla ayrı ayrı ele alınacaktır ancak bütün bileşenler birbirleriyle etkileşim içindedir ve tek bir sistem olarak kabul edilmelidir.

1.2.1. Fonolojik Gelişim

Fonolojik gelişim, maruz kalınan dile veya dillere ait seslerin edinilmesi ve bu seslerin dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını içeren süreçtir (Ünsal ve Saban-Dülger, 2020: 226). Fonolojik gelişimin kendi içinde bazı alt evreleri vardır. 0-12 ay arası söz öncesi iletişim evresidir. Birçok araştırmacı söz öncesi iletişim evresini incelemiş ve beş evreye ayırmıştır (Topbaş, 2015: 88). Oller ve Eilers'e (1988) göre; ilk evre, 0-2 ay aralığını kapsayan fonasyon evresidir. Bebekler, fonasyonevresindeağlama, geğirme, hapşırma, öksürme gibi refleksif sesler üretirler. Bu seslerin yanında ünlü benzeri olarak adlandırılan ve ünlü seslerin üretiminin öncülü olarak düşünülen sesleri de üretirler. İkinci evre 2-3 ay arasına denk gelir ve gığıldama evresi olarak adlandırılır. Bu evrede,

ünlübenzeri seslere ek olarak art ünlüleri ve art ünsüzleri üreterek fonetik diziler oluşturmaya başlarlar. Bu diziler ünsüzlerin öncüsü olarak görülse de genellikle düzenli olmayan hece yapılarıdır. Üçüncü evre, 4-6 ay aralığını kapsayangenişletme evresidir. Bu evrede dudakları titreterek çıkarılan sesler, tiz sesler, hırıltılar, bağırmalar, fısırtılar, izole ünlü sesler duyulur. Belli bir anlamı olmayan ses dizileri üretirler, bunlar hece oluşumunun öncülleridir. Dördüncü evre, 7-10 ay aralığındaki düzenli babıldama evresidir. Bu evrede iyi biçimlenmiş olan hecelerin kontrollü bir şekilde üretimi başlar. [mamama], [bababa], [dadada] gibi tekrarlayan hece üretimleri görülür. Ebeveyn bunları gerçek, anlamlı sözler olarak algılasa da öyle değillerdir. Düzenli babıldama, bebeklerin kelimeleri oluşturan olgun heceler ürettiği evre olması sebebiyle dil gelişimi için kritiktir. Beşinci evre, 11-12 ay aralığını kapsayan çeşitlendirilmiş babıldama evresidir. Bebekler bu evrede farklı ünsüz ve ünlü sesler ile heceler üretirler. Çeşitli vurgu ve ezgideki uzun heceleri yan yana getirerek üretebilirler ve yetişkinlere benzeyen ses tonu kalıplarını kullanabilirler (Oller ve Eilers, 1988).

İlk sözcüklerin üretilmesi ile (12-15 ay) ses dağarcığındaki seslerin sayısı zamanla artar. (Topbaş, 2015: 90) Çocukların ürettiği sözcüklerin anlaşılır olması ve yetişkinlerin ürettiği sözcüklere benzemesi için bazı hareketleri öğrenmeleri gerekir. Aynı zamanda ana dillerine ait sözcüklerin sesbilgisi ile ilgili bilgileri olmalıdır. Bu nedenle fonolojik gelişimin iki temel bileşeni vardır. Bunlardan ilki biyolojik temelli bileşendir. Biyolojik temelli bileşen, çocukların sözcükleri doğru şekilde telaffuz edebilmeleri için gerekli olan konuşma-motor becerilerin gelişimi ile ilişkilidir. İkincisi ise maruz kalınan dilin sesbilgisel sisteminin öğrenilmesi ile ilgili olan bilişsel-dilsel bileşendir. Bu bileşen zihinsel sözlükteki (mental lexicon) sözcüklerin depolanması ve geri çağırılması ile ilişkilidir (Stoel- Gammon, 2011: 2). Çocuklar bu bileşenleri kullanmayı geliştirdikçe konuşma seslerini üretme konusunda ustalaşırlar. Araştırmalar, üç yaşındaki bir çocuğun yabancılar tarafından anlaşılırlık yüzdesinin %95 olduğunu, 4 yaşındaki çocuğun anlaşılırlık yüzdesinin ise %97 olduğunu göstermektedir (Ünsal ve Saban-Dülger, 2020: 226).

1.2.2. Morfosentaktik Gelişim

Morfosentaks, morfemlerin kullanımını ve sözcüklerin dizilimini dile ait kurallar çerçevesinde inceler (Ünsal ve Saban-Dülger, 2020: 346) Eklemeli bir dil olarak tanımlanan Türkçede yeni sözcükler, ad ve eylem çekimleri genellikle sonekler ile yapılır. Cümlelerdeki öğelerin standart dizilim sırası özne-nesne-yüklem şeklindedir ancak verilmek istenen anlama göre bu sıralama değişebilmektedir. Sıra değişikliğini sağlayan, soneklerin sözcüğün cümledeki işlevini belirlemesidir. Ayrıca ekler anlam değişikliği yaratmayı da mümkün kılarlar. Türkçede morfoloji ve sentaks birbirini büyük oranda etkileyerek iç içe geçtiği için bu iki alan birlikte ele alınacaktır (Topbaş, 2015: 111).

Eylemler; kip, zaman, görünüş, kişi, sayı, olumsuzluk ve çatı eklerini alabilirler. İsimler, zamirler, soru sözcükleri ve eylemlerin isim halleri ise durum, tamlayan ve sayı eklerini alabilirler. Dil gelişimi sırasında bazı dilbilgisel yapıların edinimi daha kolay ve önce olmaktadır. Türkçedeki edinim sırası ile ilgili yapılan çalışmalarda eylemlere ve adlara gelen eklerin aynı zamanlarda ortaya çıktığı söylenmektedir. Eylem çekiminde ilk ekin 18.ayda edinilen geçmiş zaman eki olan –dı olduğu, bunu takiben edinilen eklerin, 19.ayda şimdiki zaman eki –Iyor, 20.ayda ise gelecek zaman eki–AcAK, duyulan geçmiş zaman eki–mIş ve geniş zaman eki–Ir eklerinin olduğu raporlanmıştır (Cangökçe-Yaşar, 2013). Bu zaman eklerinden birden fazlasının kullanılması ile çekimlenen eylemlerin (gel-ecek-miş) ilk örneklerinin 21.ayda görüldüğü belirtilmiştir. Eylemlere eklenen kişi, olumsuzluk ve sorueklerinin 20.ayda kullanıldığı söylenmiştir (Ünsal ve Saban-Dülger, 2020: 348). Adlara gelen eklerin edinim sırası ise 18.ayda belirtme durum eki –(y)İ ile 1. ve 2. tekil kişi, olumsuzluk eki; 19.ayda yönelme –(y)A, bulunma –DA, ayrılma –DAn, tamlayan ve iyelik ekleri, araç ve çoğul ekleri olarak belirtilmektedir (Cangökçe-Yaşar, 2013). Maviş ve Ege (2002)' nin çalışmasına göre edilgen ve işteş eklerinin 24. ayda, dönüşlü yapıların 28. ayda, ettirgen yapıların 33. ayda ortaya çıktığı söylenmektedir (Maviş ve Ege 2002'den aktaran Cangökçe-Yaşar, 2013).

Çocuklar, 12-18 ay aralığında iken tek kelimeden oluşan ifadelerle birlikte seslerini ve beden dillerini kullanarak iletişim kurarlar. 18 ayda 50 sözcük dağarcığına ulaşırlar. 18-24 ay aralığında iki sözcükten oluşan ifadeler kullanmaya başlarlar. Bu ifadeler başlangıçta ekleri içermedikleri için "telegrafik konuşma" olarak adlandırılır. 2

yaşına geldiklerinde 2 sözcüklü cümleleri kullanmalarının yanı sıra bu ifadeleri genişleterek veya birleştirerek 3-4 sözcüklü cümleler de kullanmaya başlarlar (Roseberry-McKibbin ve Hegde, 2015: 99,102). Çocuklar 3 yaşına geldiklerinde karmaşık cümleler kurmaya başlarlar. 2;6 yaşa kadar cümleleri sıralayarak bağlarlar. 3;6 yaşına geldiklerinde bağlaçlar ve bağlayıcılar kullanarak, 4 yaştan sonra bazı yanlış kullanımlar görülse de yerleştirme yapılarından adlaştırmayı kullanarak cümleleri daha karmaşık hale getirirler. 3-7 yaş aralığında ise bağlaç kullanımı yaşla beraber artar (Ünsal ve Saban-Dülger, 2020: 349).

1.2.3. Semantik Gelişim

Semantik; sözcük dağarcığından ve dil bilgisel yapıların işlevleri ve içerikleri ile ilgili bilgileri içeren leksikondan oluşan kurallar sistemidir. İlk sözcüğün öğrenilmesi işitsel gelişim, vokalizasyonların gelişimi, oyun, taklit, jest, sembolik işlev becerilerinin genel gelişimine dayanmaktadır (MacWhinney, 2011).

Dil gelişiminin ilk adımı sesleri algılayabilmektir. Bebekler, anne karnında 7.haftadan itibaren işitmeye başlarlar. Doğumdan sonraki ilk 6 ayda sözcelerdeki ögeleri birbirinden ayırmadan, bir bütün olarak algılarlar ancak dili anlayabilmek için konuşmayı parçalara bölmeleri gerekir (Ünsal ve Saban-Dülger, 2020: 291). Dağılım ve dizimselilişkiler, çocukların konuşma sırasında duyduğu sözceleri parçalara ayırabilmelerine yardımcı olur (MacWhinney, 2011). Dizimselilişkiler belirli bir hecenin/sözcüğün kendisinden önce veya sonra gelebilecek hecelerle/sözcüklerle kurduğu ilişkiyle tanımlanır. Dağılım ise bir fonemin veya morfemin farklı kullanım ya da bağlamlardaki çevrelerini kapsar. Her birimin ayrı ayrı dağılımı vardır. Bu dağılımların çözümlenmesi sayesinde sözcüklerin sözcelerdeki yerleri veya sözcük çeşitlerine gelebilecek ekler belirlenebilir (Çağlayan-Dilber, 2017: 780). Çocuklar, konuşma akışındaki dizimsel ve dağılım ilişkilerindeki tutarlı istatistikleri izleyerek kelimeler ile ilgili tahminler yapabilirler. Ek olarak, sözceleri parçalara ayırabilmeyeyarayan daha önemli bir yöntem, sözcük öğrenimidir. Çocuklar maruz kaldıkları izole sözcükleri parçalama olmadan elde edebilirler. Yeni sözcelerdeki bilinen sözcüklerin seçilmesi, sözceyi parçalara ayırmak için anahtar görevi görür (MacWhinney,

2011). Sözcük anlama adına ilk kanıt 8-10 ay arasında, çocuğun, sosyal etkileşim sırasında kullanılan seslere bağlama uygun olarak yanıt vermesidir. (Örneğin; çocuğun kendi adı söylendiğinde uygun şekilde tepki vermesi) Daha sonra anlama becerisinin gelişiminde hızlı bir ilerleme olur (Bates, Thal, Finlay ve Clancy, 1992: 14). Çocuklar, yaklaşık olarak, 18. ayda 200 sözcük, 30. ayda 2400 sözcük, 36. ayda 3600 sözcük, 42. ayda 4200 sözcük, 48. ayda 5600 sözcük, 54. ayda ise 6500 sözcük kavrayabilir (Roseberry-McKibbin ve Hegde, 2015).

Söz öncesi dönemde, sosyal ve bilişsel becerilerin gelişmesi ile birlikte iletişim niyetlerinde de artış olur ve vokalizasyonlar oluşmaya başlar. Zamanla vokalizasyonlar çeşitlenir ve çocuklar, sözcüklerin nesneler için bir sembol olduğunu kavrarlar. Böylelikle ilk sözcükler meydana gelir (Ünsal ve Saban-Dülger, 2020: 292). İlk sözcükler genellikle 11-13 ay arasında, nesneleri ve insanları etiketlemek ve bir şeyler istemek amacı ile ortaya çıkar. Çocukların sözcük dağarcığı zamanla genişler ve 50-75 sözcüğe ulaştıktan sonra sözcük patlaması denilen durum ile yeni sözcükleri öğrenme hızları oldukça artar (Bates, Thal, Finlay ve Clancy, 1992: 14). Çocuklar, yaklaşık olarak 18. ayda 50 sözcük, 30.ayda 200-600 sözcük, 36-48 ay aralığında 900-1000 sözcük ve 48-60 ay aralığında 1500-2000 sözcük üretebilirler (Roseberry-McKibbin ve Hegde, 2015).

Semantik gelişimde evrensel özellikler olsa da her dile ait farklı özellikler de vardır. Literatüre bakıldığında sözcük türü baskınlığı ile ilgili farklı görüşler bulunur. Ana dili Türkçe olan 11-13 aylık çocukların ilk sözcüklerinin "baba, top, su, git" gibi çevrelerindeki kişi, nesne ve eylemler ile ilgili olduğu söylenmiştir. Özdemir (2012), çalışmasında 16-36 aylık çocukların, ağırlıklı olarak eylemler, yiyecek ve içecekler, oyunlar, rutinler kategorilerine ait sözcükleri kullandığını belirtmiştir (Özdemir, 2012'den aktaran Ünsal ve Saban-Dülger, 2020: 312-313).

1.2.4. Pragmatik Gelişim

Bebekler söz öncesi dönemde ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla etrafındaki kişilerle sesler, jestler ve bakışlar ile iletişim kurmaya çalışırlar. Yaşları ilerlediğinde ise

çevresindekiler ile iletişime geçmek için dili bir araç olarak kullanmaya başlarlar. Dilin sosyal bağlamda kullanılması pragmatikbileşen kapsamında incelenir (Topbaş, 2015: 149).

İletişimin ortaya çıkmasını sağlayan niyetlilik, bir bireyin zihninde oluşan mesajın hemen hemen aynısını dinleyicinin zihninde oluşturma amacıdır (Ünsal ve Saban-Dülger, 2020: 160). Araştırmacılar, iletişim niyetlerinin sınıflandırılması amacıyla ortak yönleri olan farklı sınıflandırma sistemleri oluşturmuşlardır. Bu sınıflandırma sistemlerinden başlıca olanı Austin'in Söz Eylem Teorisi'ne dayanan Söz Eylem Analizi'dir (Ünsal ve Saban-Dülger, 2020: 162). Söz Eylem Teorisi'ne göre her sözce edim söz, düz söz ve etki söz olmak üzere üç kısımdan meydana gelir. Edim söz, konuşucunun rica etme, uyarma, teşekkür etme, övme, alay etme, sakinleştirme, eleştirme, söz verme, özür dileme, bilgi verme gibi çeşitli niyetleridir. Düz söz, konuşan kişinin niyetini aktarmak amacıyla kullandığı rica cümlesi, soru cümlesi, düz cümle gibi dil yapılarıdır. Etki söz, sözcenin dinleyenler üzerinde oluşturduğu etkidir (Ünsal ve Saban-Dülger, 2020: 162). Bu üç kısımdan ilk gelişen etki söz dönemidir.

Doğumdan 10 aya kadar bebeklerin çıkardığı sesler, yaptığı davranışlar tam olarak iletişimsel niyetlilik kapsamında gerçekleşmese de yetişkinler tarafından yorumlanır ve bir etki yaratır. Bu durum etki sözün ortaya çıkması olarak belirtilmiştir (Korkmaz, 2005: 22). 10-12 aylık dönem, bebeklerin davranışlarını iletişim amaçlı kullanmayı keşfettikleri ve iletişim niyetlerinin oluştuğu edim söz aşaması olarak tanımlanır. 12 ay ve sonrası düz söz aşaması olarak belirtilir. Bu aşamada iletişim niyetlerinin yanında dil yapıları da eşlik etmeye başlar (Ünsal ve Saban-Dülger, 2020: 164, 165). Çocuklar, niyetlerini aktarabilmek için 12-24 ay arasında sözlü ve sözlü olmayan iletişimi kullanır. Biri konuştuğunda dinlemeleri gerektiği, karşılarındaki kişiler ve kendisi için ortak anlamı olan ifadeler kullanması gerektiği gibi bazı diyalog kurallarını anlamaya başlarlar. (Roseberry-McKibbin ve Hegde, 2015: 101) 24-36 ay arasında konuşmadaki konuları sürdürmekte zorlanırlar ve hızlı konu değişimleri gösterirler. Çevredeki kişiler ile kurdukları iletişim genişler ve komutlar, istekler, sorular, yanıtlar içerir. Çocuklar, karakterini ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenir (Roseberry-McKibbin ve Hegde, 2015: 103). 36-48 ay arasında konuyu sık sık değiştirmeden sohbeti sürdürebilirler. Bu yaşlarda konuşmalarını dinleyicinin yaşına uygun hale getirmeye başlarlar. Konuşmalarında

dolaylı ifadeler, inkar, uyum/reddetme, uyarma, nezaket, itiraz ve şaka ifadeleri bulunur (Roseberry-McKibbin ve Hegde, 2015: 105-106). 48 aylık olduklarında cümlelerin dil bilgisel açıdan doğruluğunu ve uygunluğunu sorgularlar. 60-72 aylarda mizahı ve sürprizi anlarlar. Düşüncelerini daha nazik ifadelerle aktarırlar ve resmi hitap sözcüklerini kullanmaya başlarlar (Roseberry-McKibbin ve Hegde, 2015: 107-109).

1.3. GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU

Gelişimsel dil bozukluğu, işitme, oral yapı ve işlevi, genel zeka ve algılamadaki eksiklikler gibi diğer durumlar ile açıklanamayan, dili anlama ve/veya kullanma ile ilgili sorunlar yaşanması durumunda ortaya çıkan bir bozukluktur (Owens Jr, Farinella ve Metz, 2019: 73; Lancaster ve Camarata, 2019: 2). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar dil edinim sürecinin başlangıcından itibaren güçlükler yaşarlar. Erken dil gelişimi açısından gecikme gösteren çocuklardan bazıları daha sonra akranlarına yetişir ancak bazıları ise beklenen sıçramayı gösteremez ve akranlarına yetişemez. Bu çocuklarda gelişimsel dil bozukluğu gözlemlenir (Owens Jr, Farinella ve Metz, 2019: 73; Conti-Ramsden ve Durkin, 2012: 6). Gelişimsel dil bozukluğu, çocukların yaklaşık %5-7'sini etkiler (Toseeb ve Clair, 2020: 1). DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)'e göre gelişimsel dil bozukluğu tanı kriterleri aşağıdaki gibidir (Simms ve Jin, 2015: 358):

A. Anlama ve üretimdeki yetersizlikler nedeniyle dilin ediniminde ve kullanımında kalıcı zorluklar

- Sözcük dağarcığının zayıf olması (sözcük bilgisi ve kullanımı)
- Cümle yapılarını oluşturmakta sınırlılık (dilin morfoloji ve sentaks kurallarına uygun şekilde sözcükleri ve ekleri bir araya getirerek cümle kurmakta sınırlılık)
- Söylemdeki bozukluklar (sözcükleri ve cümleleri; bir konuyu, olaylar dizisini anlatma veya sohbet amaçlı bir araya getirmekteki bozukluklar)

B. Dil becerilerinin yaşıtlarına oranla önemli düzeyde düşük olması ve bu durumun etkili iletişim kurma, sosyal katılım, akademik başarı, mesleki performans alanlarından birinde veya birden fazlasında kısıtlılıklara neden olması

C. Belirtilerin erken gelişim döneminde ortaya çıkması

D. Dil becerilerindeki güçlükler; duyusal bozukluklar, motor işlev yetersizlikleri, zihinsel yetersizlik, genel gelişimsel gerilik veya diğer tıbbi, nörolojik bozukluklar ile açıklanamaz.

ICD-11 (International Classification of Diseases)'de gelişimsel konuşma veya dil bozuklukları "nörogelişimsel bozukluklar" kategorisinde yer almaktadır (Stein vd., 2020: 3). ICD-11'e göre gelişimsel dil bozukluğu tanı kriterleri; cümle yapılarını oluşturmada sınırlılık, sözcük dağarcığının az olması, dili sosyal bağlamlarda anlama ve kullanmada zorluk gibi dil becerilerinin edinilmesinde ve kullanılmasında problemler olmasıdır (First vd., 2021: 37).

Dil bozuklukları çocuklarda yaygın görülmesine rağmen tanımlama ve sınıflama kriterleri ile ilgili düşük oranda fikir birliği vardır. Geçmişten günümüze kadar dil bozukluğu olan çocuklardan bahsedilirken özgül dil bozukluğu, birincil dil bozukluğu, dil gecikmesi, gelişimsel dil bozukluğu, gelişimsel disfazi gibi kullanılan birçok terim olmuştur. Bu durum, önleyici çalışmalar ve müdahale hizmetleri açısından sorun oluşturmuştur (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh vd., 2016: 2). Bu nedenle dil bozukluğunun tanımlama, sınıflama kriterleri ve terminolojisi hakkında ortak dile ulaşmak için CATALISE adlı toplantılar gerçekleştirilmiştir. Toplantılar, on disiplini temsil eden ve çoğunluğu dil ve konuşma terapisti olan uzmanların katılımı ile Delphi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh vd., 2016: 1; Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh vd., 2017: 2). Toplantılar sonucunda "Gelişimsel Dil Bozukluğu" teriminin, beyin hasarı sonrasında edinilmiş dil bozuklukları, duyusal-nöral işitme kaybı, Down sendromu, Otizm Spektrum Bozukluğu gibi herhangi bir biyomedikal duruma bağlı olmayan,dil bozukluğu bulunan vakalarda kullanılmasına karar verilmiştir (Bishop vd., 2017: 4,5). Biyomedikal durumlara bağlı olarak ortaya çıkan dil bozuklukları için ise "X ile ilişkili dil bozukluğu" terimi üzerinde fikir birliği sağlanmıştır (Bishop vd., 2017: 4).

Gelişimsel dil bozukluğunun risk faktörlerini ve erken yordayıcılarını ayrı ayrı değerlendirmek bozukluğun erken tahmin edilebilme olasılığını artırır (Sansavini vd., 2021: 18). Erken tahmin sayesinde çocuklara erken müdahale edilebilir ve bozukluğun ileride oluşacak etkilerinin azaltılması sağlanabilir (Sansavini vd., 2021: 3). Risk

faktörleri; ailede gelişimsel dil bozukluğu öyküsü olması, erkek olmak, düşüksosyoekonomik şartlar, doğum öncesi ve doğum sırası ile ilgili faktörler (erken doğum, düşük doğum ağırlığı vb), ailedeki bireylerin sayısı, ebeveyn yaşının çok genç veya yaşlı olmasıebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliksel ve niceliksel durumu gibi faktörlerdir (Sansavini vd., 2021: 7). Çalışmalarda,ailede gelişimsel dil bozukluğu öyküsünün olması ile çocukta gelişimsel dil bozukluğunun ortaya çıkması büyük oranda ilişkili bulunmuştur (Sansavini vd., 2021: 12). Gelecekteki dil becerilerinin gelişimini öngören, gözlemlenebilen kişisel özellikler veya davranışlar ise gelişimsel dil bozukluğu açısından erken yordayıcılardır. Erken yordayıcılara; jest kullanımında gecikme, alıcı ve/veya ifade edici sözcük dağarcığındaki kısıtlılık, iki sözcüklü cümle kurmada gecikme, cümle yapılarını anlamakta zorlanma örnek olarak verilebilir. (Sansavini vd., 2021: 18).

1.3.1. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Dil Özellikleri

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda dilin çeşitli bileşenlerinde sorunlar vardır. Dilin çeşitli bileşenlerinde farklı derecede zorluklar yaşanması nedeni ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar heterojen bir grup oluştururlar. Örneğin bazı çocuklar dilin sentaktik bileşeninde daha fazla sorun yaşarken bazı çocuklar ise pragmatik bileşende daha fazla zorlanırlar (Roseberry-McKibbin ve Hegde, 2015: 135).

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda çoğunlukla konuşma sesi bozukluklarına rastlanılır. Düşük konuşma anlaşılırlığı ve fonolojik gelişimin tipik dil gelişimi olan çocuklara göre daha uzun sürmesi görülür (Roseberry-McKibbin ve Hegde, 2015: 135). Bu çocukların babıldama çeşitliliğinin sınırlı olduğu, daha basit hece yapısından oluşan sözcükler kullandıkları, fonetik dağarcıklarında daha az ünsüz olduğu belirtilmiştir (Ünsal ve Saban-Dülger, 2020: 243).

Gecikmiş dil ve konuşması olan çocuklar tanımlanırken yaklaşık 24. ayda ifade edici sözcük dağarcıklarında 50'den daha az sözcük olması ve iki sözcükten oluşan birleşimler yapamamaları belirleyici olmaktadır. Normal dil gelişimi olan çocukların ilk sözcüklerini 12. ayda söyledikleri ve 17. ayda sözcük kombinasyonları yaptıkları belirtilirken gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların ilk sözcüklerini ortalama 23. ayda söyledikleri, 37. ayda ise sözcük kombinasyonları yaptıkları belirtilmiştir (Ünsal ve

Saban-Dülger, 2020: 317). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar sözcükleri aşırı genelleyebilir (örneğin, bütün yetişkin kadınlara anne şeklinde seslenmek) veya hiç genelleyemeyebilir. (Örneğin, sadece evinde beslediği hayvanına "kedi" der ancak "kedi" sözcüğünü diğer kediler için kullanmaz.) (Roseberry-McKibbin ve Hegde, 2015: 136). Bu çocuklar konuşmaya uygun olan sözcükleri bulmada, yeni sözcükleri öğrenmede ve öğrendiği sözcükleri geri çağırmada zorluk yaşarlar (Roseberry-McKibbin ve Hegde, 2015: 136; Ünsal ve Saban-Dülger, 2020: 317). Sözcükleri geri çağırmada zorluk çekmeleri, semantik bilgilerinin kısıtlı olduğunu ve kullanılmak istenen sözcük dışındaki diğer sözcüklerin aktivasyonunu engellemede sorun yaşadıklarını gösterir (Owens Jr, Farinella ve Metz, 2019: 76). Konuşmaları sırasında soyut sözcükler yerine somut sözcükleri tercih ederler (Ünsal ve Saban-Dülger, 2020: 317).

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar genellikle az sözcükten oluşan kısa cümleler kullanılırlar ve ortalama sözce uzunlukları (OSU) normal dil gelişimi gösteren akranlarından daha kısadır. Karmaşık cümleleri anlamakta, işlemlemekte ve kullanmakta sorun yaşarlar (Roseberry-McKibbin ve Hegde, 2015: 137). Montgomery, Gillam ve Evans (2016), gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklardaki cümle anlama zorluklarının dilin sentaks bileşenindeki sınırlılıktan ziyade bellek ile ilgili bir sınırlılıktan kaynaklandığını ifade etmişlerdir ancak bu bakış açısına dair çalışmalar yapılarak geliştirilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir (Montgomery, Gillam, Evans, 2016: 1).

Şan (2010), tarafından yapılan 3-6 yaş arası gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarla normal dil gelişimi gösteren çocukların dil özelliklerinin karşılaştırıldığı çalışmada, isimlerle ve eylemlerle ilgili bağımlı morfemlerin, gelişimsel dil bozukluğu olan grupta daha az kullanıldığı görülmüştür. Aynı çalışmada dil bozukluğu olan çocukların en sık kullandıkları eklerin birinci kişi eki –(I)m, şimdiki zaman eki -(I)yor ve geçmiş zaman eki –DI olduğu belirtilmiştir (Şan, 2015: 76).

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda pragmatik becerilerin düzeyinde farklılıklar vardır. Bazı gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar, normal dil gelişimi gösteren çocuklardaki gibi tipik pragmatik dil becerileri gösterirken bazı çocuklar ise çeşitli yönlerden zorluk yaşarlar. Bunlar konuşmayı başlatma, konuşma anında sıra alma, konuşmayı sürdürme, uygun konuşma onarım stratejileri, söylem ve anlatı becerileri,

konuşma sırasında bağlamda kalabilme becerisi gibi becerilerdir (Roseberry-McKibbin ve Hegde, 2015: 137).

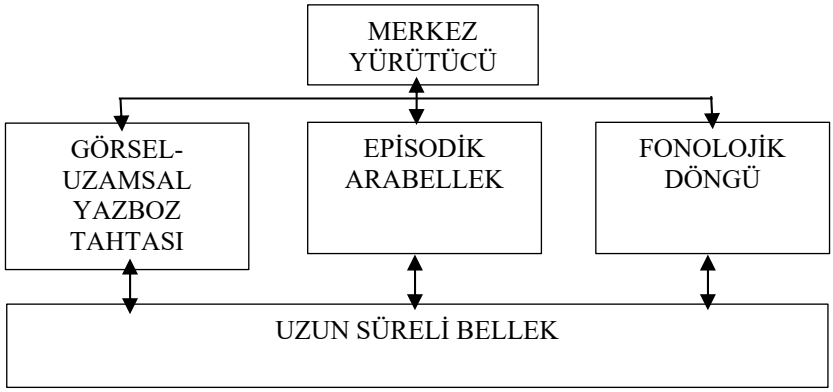
1.4. YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER

Yürütücü işlevler, amaca yönelik faaliyetler için gereken ve birbirleri ile ilgili olan bir dizi alt beceriyi kapsayan şemsiye bir terimdir (Anderson, 2001: 3; Elliott, 2003: 50). Bu terim ketleyici kontrol, çalışma belleği, planlama, sözel akıcılık, edinilmiş bilgi ve becerileri hedeflenen amaç doğrultusunda kullanabilme, bilişsel esneklik, dikkati yöneltme ve sürdürme becerilerinin tümünü içermektedir (Taş-Torun, 2016: 42; Dikici, 2019: 43). Temel yürütücü işlevler çalışma belleği, ketleyici kontrol ve bilişsel esnekliği içermektedir. Planlama, akıl yürütme ve problem çözme gibi beceriler, ileri seviye yürütücü işlevlerdir ve temel yürütücü işlevlerden ortaya çıkar (Arslan-Çiftçi, 2020: 17).Yürütücü işlevler, dış uyaranların bir araya getirilmesi, hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşma planlarının oluşturulması, eyleme hazırlık, planların ve eylemlerin amaca uygun şekilde uygulandığının kontrol edilmesi için gereklidir (Anderson, 2002: 2). Lezak (1982), yürütücü işlev becerilerini kavramsallaştırmak için dört ana işlevsel kategori belirlemiştir. Bunlar (1) hedef oluşturmak için gereken kapasiteler, (2) planlama kapasiteleri, (3) amaca ulaşmak için planların yürütülmesi ile ilgili kapasiteler, (4) bu amaçları etkili bir şekilde gerçekleştirme kapasiteleri şeklindedir. (Lezak, 1982: 5).

1.4.1. Çalışma Belleği

Bellek; duyusal bellek, kısa süreli bellek, çalışma belleği, uzun süreli bellek olmak üzere dört bileşenden oluşur (Türkoğlu, Çetin, Tanır ve Karatoprak, 2019: 1). Kısa süreli bellek bilgiyi pasif biçimde kısa bir süre tutar. Bilginin kalıcı olarak tutulduğu yer ise uzun süreli bellektir. Çalışma belleği bilgiyi işleyip uzun süreli belleğe aktarmayı ve gerektiğinde uzun süreli bellekten geri çağırmayı sağlar (Türkoğlu, Çetin, Tanır ve Karatoprak, 2019: 1). Çalışma belleği anlama, öğrenme, muhakemeetme gibi karmaşık bilişsel becerilerdeki bilgilerin, sınırlı bir kapasite ile geçici bir süreliğine depolanmasını ve işlenmesini sağlar (Baddaley, 2000: 2).

Baddeley'in (2000) çok bileşenli modeline göre çalışma belleği; merkez yürütücü, görsel-uzamsal yazboz tahtası, fonolojik döngü ve episodik arabellekten oluşmaktadır (Baddaley, 2000: 5). Görsel-uzamsal yazboz tahtası bileşeni görsel bilgileri, fonolojik döngü bileşeni ise sözel bilgileri geçici olarak depolar (Dikici, 2019: 46). Epizodik ara bellek bileşeni, fonolojik döngü ve görsel uzamsal yazboz tahtası ile uzun süreli bellek arasında geçici bir köprü oluşturur (Baddeley, 2000: 5). Merkezi yönetici bileşeni, diğer üç bileşenin birbirleri ile ve uzun süreli bellek ile ilişkilerinin kontrolünü sağlar (Türkoğlu, Çetin, Tanır ve Karatoprak, 2019: 2).



Şekil 1. Baddeley'in çalışma belleği şeması (Baddeley, 2000).

1.4.2. Ketleyici Kontrol

Temel yürütücü işlevlerden olan ketleyici kontrol, iç ve dış uyaranlara karşı koyabilmek ve bu uyaranlara rağmen daha uygun ve gerekli olanı yapabilmek amacıyla

bireyin; düşüncelerini, dikkatini, duygularını, davranışlarını kontrol altında tutabilmesi ile ilgilidir (Diamond, 2013: 2). Barkley'e (2006) göre görsel görüntüleri kullanabilme, duyguların kontrol altına alınması, plan yapma, problem çözme, içselleştirilmiş konuşma gibi yürütücü işlevlerin ortaya çıkmasını sağlayan bileşen ketleyici kontroldür (Barkley, 2006'dan aktaran Dikici, 2019: 47). Küçük yaşlardaki çocuklar hazzı ertelemekte güçlük yaşadıkları için ketleyici kontrol becerisinde, yetişkinlere göre büyük oranda zorluklar yaşayabilirler. Yaşın artmasıyla birlikte dürtü kontrol becerileri de artar ve dürtüsel davranışların sonucu önceden kestirilebilir (Dikici, 2019: 47).

Çalışma belleği ve ketleyici kontrol becerileri birbirlerini destekler. Kişi, içten ve dıştan gelen uyaranları engelleyebilirse zihninin istediğine odaklanmasını sağlayabilir. Aynı zamanda hangi düşüncenin, duygunun, davranışın duruma uygun olduğunu ve hangilerinin ketlenmesi gerektiğini ayırt etmek için hedefi aklında tutabilmelidir (Diamond, 2013: 8,9).

1.4.3. Yürütücü İşlevlerin Gelişimi

Yapılan çalışmalarda yürütücü işlev becerilerinin frontal loblarla kontrol edildiği, özellikle de prefrontal korteksin yönettiği nöral yollara dayandığı belirtilmiştir (Hamamcı, 2020: 22; Çapa-Tayyare, 2020: 19). Yürütücü işlevlerin tam anlamıyla gelişebilmesi, prefrontal korteksteki olgunlaşmayla ve yaşın ilerlemesiyle doğru orantılıdır (Tezer, 2020: 66). Yürütücü işlevler becerilerinden olan dikkat, en erken gelişen beceridir (Çapa-Tayyare, 2020: 20). 7-12. aylarda ortaya çıkar ve ketleyici kontrolünbaşlangıcını içerir (Çapa-Tayyare, 2020: 20). İlerleyen süreçlerde dikkat, hedefli davranış olarak ortaya çıkar. Yapılan çalışmalarda çocukların 7 yaşına kadar bastırmaları gereken tepkileri anlasalar da her zaman bu beceriyi ortaya koyamadıkları, ketleyici kontrolün tamamen gelişmesinin 8-12 yaşlarında olduğu belirtilmiştir (Bacık-Tırank, 2020: 33). Çalışma belleği bebeklik döneminde gelişmeye başlar ve 7-16 yaş arasında olgunlaşır (Çapa-Tayyare, 2020: 20). Bilişsel esneklik becerisi ise 7-9 yaşlar arasında ortaya çıkar ve 12 yaş civarında olgunlaşır (Tezer, 2020: 67).

1.4.4. Yürütücü İşlevler ve Dil Becerileri ile İlişkisi

Dil kullanımı sırasında dil ve bağlam ile ilgili bilgilerin zihinde tutulması ve güncellenmesi çalışma belleği ile bağlama ve konuşmaya uygun olmayan söylemlerin bastırılması ketleyici kontrol ile değişen konular karşısında esnek bir biçimde cevap verilebilmesi bilişsel esneklik ile; söylemlerin dışa vurulmadan önce düşünülmesi planlama ile; tutarlı anlatımlar yapılması ise organizasyon ile ilgili olduğu belirtilmiştir (Matthews, Biney ve Abbot-Smith, 2018: 195). Birçok çalışmada yürütücü işlevlerin, dil becerileri ile ilişkili olduğu, dil bozukluğu olan bazı çocukların yürütücü işlevlerin belirli bileşenleri açısından güçlükler yaşadıkları söylenmiştir. Literatürde gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda yürütücü işlevler ile ilgili belirli eksiklikleri olduğu söylenmektedir ancak sonuçların bazıları tutarsızdır ve yapılan çalışma sayısı sınırlıdır (Marton, Campanelli, Scheuer, Yoon ve Eichorn, 2012: 4).

Veraksa, Bukhalenkova, Kovyazina (2018), okul öncesi dönemdeki çocuklarda yürütücü işlev becerileri ile dil gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmak için 5-6 yaş arası 279 çocuk ile yaptıkları çalışmanın sonucunda yürütücü işlev becerileri düşük olan çocukların sözel akıcılık, sesleri benzer olan kelimeleri fark edebilme, edatları anlama görevlerinde, yürütücü işlev becerileri yüksek olan çocuklara oranla daha başarısız olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan deneysel çalışmalara göre çalışma belleğinin, maruz kalınan dilin yapısal özelliklerini analiz etmeyi, sözcükler ve heceler arasında ilişki kurabilmeyi sağladığı için dili işlemede önemli olduğu ifade edilmiştir (Marton, Campanelli, Scheuer, Yoon ve Eichorn, 2012: 3). Montgomery (1995), çalışmasında 8 yaşındaki gelişimsel dil bozukluğu olan ve normal dil gelişimi gösteren akranlarının, sözlü çalışma belleği ve alıcı dil becerileri arasında önemli ilişkiler bulmuştur fakat çalışma belleği ve ifade edici dil arasındaki ilişkilerin daha az tutarlı olduğunu belirtmiştir (Montgomery, 1995: 187). Blom ve Boerma (2016), gelişimsel dil bozukluğu olan ve normal dil gelişimi gösteren iki grup çocukla yaptıkları araştırmada anlatıyı anlama ve üretme ile çalışma belleği ilişkisine bakmışlardır ve gelişimsel dil bozukluğu olan gruptaki çocukların çalışma belleği ile anlatıyı üretme ve anlama arasında ilişki olduğunu, normal dil gelişimi olan çocuklarda ise sadece çalışma belleği ile anlatıyı anlama arasında ilişki olduğunu rapor etmişlerdir (Matthews, Biney ve Abbot-Smith, 2018: 198).

Karşılıklı konuşma sırasında bağlama uygun ve tutarlı bir şekilde sohbeti devam ettirmek için dikkati vermek gerekir. Ayrıca gereğinden fazla konuşmadığımızdan ve bağlama uygun konuştuğumuzdan emin olunması için ketleyici kontrol, planlama, organize etme, izleme becerileri kullanılır (Andres-Roqueta, Garcia-Molina ve Flores-Builds, 2021: 3). Fuhs ve Day (2011), 4-5 yaş arası 132 çocuk ile yaptıkları araştırmada yürütücü işlevler becerilerinden olan ketleyici kontrol ve dikkat değiştirme ilesözel yeteneklerin ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ketleyici kontrol ve dikkat değiştirme ile alıcı kelime dağarcığı arasında önemli bir ilişki bulmuşlardır ancak bu yürütücü işlevler ile ifade edici kelime dağarcığını arasında ilişki kuramamışlardır. Ayrıca, alıcı kelime dağarcığı ve fonolojik farkındalık becerileri yüksek olan çocukların, düşük sözel becerileri olan çocuklara oranla ketleme ve dikkat değiştirme yeteneklerini geliştirmekte daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir (Fuhs ve Day, 2011). Spaulding (2010), sözsüz işitsel, dilsel ve görsel modaliteler kullanarak gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan okul öncesi dönemdeki çocukların çelişkili ve ilgisiz çeldiricilere karşı direncini ve ketleyeci kontrol becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların çelişkili çeldiricileri engellemede daha çok zorlandıkları ama ilgisiz çeldiricileri engellemede de eksiklik gösterdikleri belirtilmiştir (Marton, Campanelli, Scheuer, Yoon ve Eichorn, 2012: 4).

1.5. MİZAÇ

Mizaç, doğuştan gelen ve değişmeyen his, düşünce ve davranış kalıplarıdır (Çimen, 2020: 28). Mizaç, kişilik ve karakter çoğu zaman aynı anlamda kullanılsa da birbirlerinden farklı kavramlardır. Karakter, çevresel koşullar ve yaşanan deneyimler sonucunda oluşan, zamanla değişebilen, öğrenilmiş özellikleri içerir. Kişilik ise mizaç ve karakterin birleşiminden oluşur vebireyin kendine özgü özelliklerinin dışavurumudur (Fidanlı, 2020: 1).

Mizacın alt boyutları ile ilgili birçok farklı görüş vardır. Thomas ve arkadaşları (1968), davranış kalıplarını açıklamak için duyusal eşik, aktivite seviyesi, tepki, ritmik olma, uyum sağlayabilirlik, duygu durumu, yakınlaşma-uzak durma/çekinme, sebat etme, çelinebilirlik olmak üzere dokuz mizaç özelliği belirlemişlerdir (Akın-Sarı, 2009: 6,7).

Thomas ve Chess bu dokuz mizaç alt grubunun çeşitli kombinasyonları olduğunu ancak bunlardan üç çeşit temel mizaç türünün öne çıktığını ifade etmişlerdir (Akın-Sarı, 2009: 7). Birinci tür "kolay mizaçlı" gruptur ve bu gruptaki çocuklar olumlu duygu durumlarına sahiptir, değişikliklere hızlı bir şekilde uyum sağlayabilirler, yeniliklere açıklardır ve tepkileri yumuşaktır (Atayeter, 2020: 30). İkinci türdeki çocukları "zor mizaçlı" olarak tanımlarlar. Bu çocuklar yeni durumlar karşısında rahatsızlık duyar, çabuk sinirlenen yapıya sahiptir (Atayeter, 2020: 30). "Yavaş ısınan" şeklinde ifade edilen üçüncü gruptaki çocuklar ise yeni durumlara yavaş alışır, tepki yoğunlukları düşüktür (Atayeter, 2020: 30). Prior, Sanson ve Oberklaid (1989-2000) yaptıkları boylamsal çalışmanın sonucunda 3-8 yaş arası çocuklarda ritmiklik, sıcakkanlılık, tepkisellik ve sebatkarlık olmak üzere dört alt boyut olduğunu belirtmişlerdir (Çetiner, 2020: 14). Ritmiklik yemek yeme, uyuma gibi biyolojik ihtiyaçların düzenli ve öngörülebilir olması; sıcakkanlılık yeni durumlardaki ortamlar ve insanlar ile yakınlık kurabilmesi; tepkisellik çocuğun bir uyaran sonucunda tepki verebilmesi; sebatkarlık ise bir işe uzun süre odaklanabilmesi ile ilgilidir (Kaya, 2020:5). Rothbart'a göre mizaç, biyolojik temelli olsa da olgunlaşma ve deneyimlerden etkilenen, tepkisellik ve öz düzenleme arasındaki bireysel farklılıklardır (Akın-Sarı, 2018:6). Rothbart'ın yaklaşımında olumsuz duygulanım, dışadönüklük ve gayretli kontrol olmak üzere üç temel kategori vardır (Rothbart, 2012: 28). Olumsuz duygulanım; negatif duygular yaşamaya olan eğilimi gösterir ve rahatsızlık, korku, öfke/hayal kırıklığı, mutsuzluk, düşük yatıştırılabilirlik özelliklerini içerir. Dışadönüklük; motor aktiviteler ile olumlu duyguları bir araya getirir ve düşük düzeyde utangaçlık, dürtüsellik, aktivite düzeyi, yüksek yoğunluklu uyaranla memnuniyet, olumlu yaklaşım özelliklerinden oluşur. Gayretli kontrol; düşük yoğunluklu uyaranla memnuniyet (rutinlerden oluşan veya sessiz aktivitelerden hoşlanma), ketleyici kontrol, gülümseme/kahkaha, dikkat, algısal duyarlılık bileşenlerini içerir (Rothbart, 2012: 27). Buss ve Plomin'in kriter temelli mizaç yaklaşımındaduygusallık, etkinlik, sosyallik ve dürtüsellik olmak üzere dört mizaç alanı vardır (Buss ve Plomin, 1975: 254). Bu yaklaşıma göre mizaç doğuştan gelmektedir ve çevresel etkenler sonucu değişmez (Akın-Sarı, 2009: 9). Goldsmith vd. (1987), mizacı birincil duyguların ve uyarılmaların bireyler tarafından deneyimlenip bunların dışavurumlarında oluşan farklılıklar olarak tanımlar (Goldsmith, 1987: 511). Mizacı sadece çocukluk dönemi ile açıklayan birçok modelin aksine, Cloninger mizacı hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemine kadar incelemiştir

(Aydın, 2016: 18). Cloninger'in modeline göre genetik temelli olan dört mizaç özelliği ve genetik yatkınlık, çevresel etkilerle şekillenen üç karakter özelliği vardır (Cloninger, 1994: 267). Mizaç özelliklerini zarardan kaçınma, yenilik arayışı, sebat etme, ödül bağımlılığı olarak; karakter özelliklerini ise kendini yönetme, işbirliği yapma, kendini aşma olarak tanımlamıştır (Cloninger, 1994: 267).

1.5.1. Mizaç ve Dil Becerilerinin İlişkisi

Dil becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülen faktörler ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, mizaç etkilerinin de araştırıldığı görülmektedir. Mizaç ve dil becerileri arasındaki etkinin yönü ile ilgili araştırmalar devam etmektedir. Yapılan çalışmaların sonucunda, genel olarak, olumlu katılım, sakinleşme, uzun dikkati odaklama süresi, pozitif duygu durumu gibi mizaç özellikleri olan çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcıklarının daha geniş olduğu belirtilmiştir (Conture, Kelly ve Walden, 2013: 133). Bloom'un (1993) teorisine göre duygusal ve dil ile ilgili ifadeler aynı bilişsel kaynakları kullandığı için duygularını iyi kontrol eden ve çabuk sakinleşen çocuklar, dilsel edinim için daha fazla bilişsel kaynağa sahip olabilirler (Akın-Sarı, İşeri, Yalçın, Akın-Aslan ve Şener, 2012: 8). Bates ve arkadaşları (1988), dışa dönük mizaca sahip olan çocukların, çeşitli iletişim fırsatları ile karşılaştıkları için farklı dilsel girdilere ulaşabileceklerini belirtmiştir (Dixon Jr ve Shore, 1997: 99). Yapılan bir araştırma sonucunda, dışa dönük mizaca sahip çocukların içe dönük mizaca sahip olanlardan daha iyi düzeyde dil öğrenebilecekleri belirtilmiştir (Salmani-Nodoushan, 2011: 49).

Prematüre ve normal zamanında doğmuş olan 30 aylık çocukların dil becerileri ile mizaçları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada mizacın sözcük dağarcığı ve dilbilgisi için öngörücü olduğu belirtilmiştir (Perez-Pereira, Fernandez, Resches ve Gomez-Taibo, 2016: 18). Mizaç özelliklerinden yaklaşma, mutsuzluk, düşük yoğunluklu uyaranla memnuniyet, yüksek yoğunluklu uyaranla memnuniyet, ifade edici sözcük dağarcığı ile ilişkili özellikler olarak ifade edilmiştir. Mutsuzluk alt ölçeği ile ifade edici sözcük dağarcığı ve ortalama sözce uzunluğu arasında ters yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Düşük yoğunluklu uyaranla memnuniyet ile dil puanları arasında ise en

yüksek düzeyde ilişki olduğu ve düşük yoğunluklu uyaranla memnuniyet özelliğindeki puan düştükçe dil puanlarının arttığı bulunmuştur (Perez-Pereira vd., 2016: 19).

Garello, Viterbori ve Usai (2012), 24-30 aylık, 109 çocukla yaptıkları çalışmada dikkat ve olumlu duygusallık gibi kolay mizaçla ilgili alt boyutların, dil becerileri ile pozitif ilişkisi olduğunu bulgulamışlardır (Garello, Viterbori ve Usai, 2012: 75). Alıcı dil ve ifade edici dil becerileri, sözcük dağarcığı ve sentaksın olumsuz duygusallık ile negatif ilişkili olduğunu, mizacın alt boyutlarından olan aktivite seviyesi ile sadece ifade edici dil boyutundaki sentaksın negatif ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (Garello, vd., 2012: 76). Yoleri ve Küçükyeşil (2014), 3-6 yaş arasındaki 112 çocuk ile yaptıkları çalışmada, dil becerileri arttıkça sıcakkanlılık, ritmiklik mizaç özelliklerinin puanlarının da arttığını bulgulamışlardır (Yoleri ve Küçükyeşil, 2014: 28).

2. BÖLÜM

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde yapılan çalışmanın araştırma modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ile tipik dil gelişimi olan çocukların dil özellikleri, mizaç özellikleri ve yürütücü işlevlerinin arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırma deseni iki veya daha fazla değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılır (McMillan ve Schumacher, 2010; Büyüköztürk vd., 2015: 23). İlişkisel tarama modellerinde neden sonuç ilişkisi aranmamakla beraber ilişkilerin kestirilmesi ve yorumlanması söz konusudur (Kıncal, 2010: 111).

2.2. KATILIMCILAR VE KATILIMCILARIN SEÇİMİ

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 yılında Eskişehir ilinde, gelişimsel dil bozukluğu olan 4-6 yaş arasındaki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, kliniklerde terapi gören ve tipik dil gelişimi olan anaokulu/kreşte eğitim gören 4-6 yaş arasında çocukların tümü oluşturmaktadır.

Araştırma örneklemi ise, bu rehabilitasyon merkezlerinde, kliniklerde ve anaokulu/kreşlerde eğitim gören 4-6 yaş aralığındaki çocuklar arasından ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen çocuklardan oluşmaktadır. Ölçütler 2.2.1. ile 2.2.2. başlıklarında açıklanmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2.1. Tipik Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Seçim Kriterleri

Bu çalışmaya 4-6 yaş aralığında, Eskişehir'de bulunan anaokullarında eğitim gören ve çocuklar dahil edilmiştir. Çocukların aileleri çalışmaya gönüllü katıldıklarını onaylamıştır. Bu gruba dahil edilen katılımcıların dil gelişimlerinin kronolojik yaşlarına uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL; Topbaş ve Güven, 2014) uygulanmıştır. Tipik dil gelişimi gösteren grupta yer alan çocukların araştırmaya dahil edilme kriterleri aşağıda belirtilmiştir:

- TEDİL sonucuna göre alıcı dil ve ifade edici dil gelişimi kronolojik yaşıyla uyumlu olmak
- Çift dilli olmama
- Herhangi bir engele sahip olmamak

2.2.2. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Seçim Kriterleri

Çalışmaya 4-6 yaş aralığında, Eskişehir'deki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde dil ve konuşma terapistinden terapi alan, Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) göre raporunda sadece gelişimsel dil bozukluğu yazan çocuklar dahil edilmiştir. Çocukların aileleri çalışmaya gönüllü katıldıklarını onaylamıştır. Gelişimsel dil bozukluğu olan grupta yer alan çocukların araştırmaya dahil edilme kriterleri aşağıda belirtilmiştir:

- TEDİL'in alıcı ve ifade edici dil alt testlerinden en az birinde olmak üzere elde ettikleri dil puanının kronolojik yaşın altında olması
- Çift dilli olmama
- Ek bir engele sahip olmaması

2.2.3. Araştırmaya Katılan Bireylerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, dil özellikleri ve anne-babalarının meslekleriyle ilgili bilgilere ait sayısal veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Bireylerin Demografik Özellikleri

Kişisel Bilgiler		**TDG**		**GDB**	
		f	**%**	**f**	**%**
Cinsiyet	Kız	20	66.7	11	36.7
	Erkek	10	33.3	19	63.3
Yaş	4;0 - 4;11	15	50.0	14	46.7
	5;0 - 5;11	13	43.3	13	43.3
	6;0	2	6.7	3	10.0
Anne meslek	Ev Hanımı	3	10.0	17	56.7
	Memur	24	80.0	8	26.7
	Serbest Meslek	-	-	1	3.3
	İşçi	3	10.0	-	-
	Bilgi yok	-	-	4	13.3
Baba meslek	İşçi	3	10.0	13	43.3
	Memur	22	73.3	10	33.3
	Esnaf	1	3.3	1	3.3
	Çiftçi	-	-	1	3.3
	Serbest Meslek	3	10.0	2	6.7
	Bilgi yok	1	3.3	3	10.0
	Toplam	**30**	**100.0**	**30**	**100.0**

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

2.3.1. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

2;0-7;11 yaş arası çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesini amaçlayan, geçerlik güvenirliği yapılmış, norma dayalı bir testtir (Güven ve Topbaş, 2014). Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından geliştirilen Test of Early Language Development - Third Edition (TELD-3) testinin Türkçeye uyarlamasıdır. TEDİL' in amaçları sözel dil becerilerinin güçlü ve zayıf taraflarını ortaya koymak, dil becerileri açısından yaşıtlarına göre geri kalmış çocukları belirlemek, olası bir dil terapisinin program ve sürecinin ana hatlarını belirlemek, erken çocukluk döneminde dil becerilerini araştırmayı sağlayan bir ölçek olmasıdır (Güven ve Topbaş, 2014).

TEDİL; resim kitabı (A ve B), form A uygulamacı kayıt formu, form B uygulamacı kayıt formu, uygulamacı kullanım kılavuzu ve araç gereç olarak bebek, ayakkabı, araba, top, 5 bozuk para, 5 küp içerir. Her bir paralel form (A ve B), Alıcı Dil Alt Testi ve İfade Edici Dil Alt Testi olmak üzere iki alt testten oluşur ve her bir formda toplam 76 madde bulunur. A kayıt formunun Alıcı Dil Alt Testi' nde semantik bilgiyi ölçen 24 madde, sentaks ve morfoloji (dil bilgisi) bilgisini ölçen 13 madde; İfade Edici Dil Alt Testi' nde semantik bilgiyi ölçen 22 madde, dil bilgisini ölçen 17 madde bulunur. B kayıt formunun Alıcı Dil Alt Testi'nde semantik bilgiyi ölçen 25 madde, dil bilgisini ölçen 12 madde; İfade Edici Dil Alt Testi'nde semantik gelişimi ölçen 24 madde, dil bilgisini ölçen 15 madde bulunur. Maddeler ölçüt bağımlıdır ve puanlama ölçütleri formlarda belirtilmiştir (Güven ve Topbaş, 2014). Çocuk doğru yanıt verdiği maddelerden 1 puan, veremediklerinden 0 puan alır ve alt testlerin ham puanları bulunur. Bu ham puanlar testin kullanım kılavuzundan yaş eşdeğerlerine ve standart puanlarına dönüştürülür. Alt test standart puanları ise sözlü dil bileşik puanına ve yüzdeliğe dönüştürülür.

2.3.2. Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)

ENNI, öykü anlatımı aracılığıyla 4-9 yaş arası çocukların dil özellikleri ile ilgili bilgileri toplamayı sağlayan bir değerlendirme aracıdır. Schneider ve arkadaşları Edmonton' daki 300 normal dil gelişimi olan ve 77 gelişimsel dil bozukluğu olan çocuktan yerel normatif veriler toplamıştır. Toplanan veriler öykü dil bilgisi, gönderme ifadeleri, farklı sözcük sayısı, ortalama sözce uzunluğu gibi analizlerde kullanılmıştır. Analizler sonucu ENNI öykülerinin, yaş grupları arasındaki farklılıkları belirlemek ve dil bozukluğu olan ve olmayan çocukları ayırt etmek için kullanılabileceği görülmüştür (Schneider, Dube ve Hayward, 2005).

Uygulama sırasında çocuğa resimler gösterilir ve bu resimlere uygun olacak şekilde öykü oluşturması istenir. Resimler profesyonel bir karikatürist tarafından çizildikten sonra anlatı uzmanları ve işitme engelli çocukların öğretmenleri tarafından da onaylanmıştır (Schneider, Dube ve Hayward, 2005). ENNI, A (zürafa/fil öyküleri) ve B (tavşan/köpek öyküleri) olmak üzere iki setteki test resimlerinden ve eğitim öyküsü için

kullanılan resimlerden oluşmaktadır. A resim setinde A1, A2, A3 ve B resim setinde B1, B2, B3 olmak üzere toplam altı adet test öyküsü resmi bulunmaktadır. Öyküler, anlatılardaki karmaşıklığı sağlaması için uzunluk, öykü bilgisi miktarı, karakterlerin sayısı ve cinsiyeti açısından sistematik bir şekilde düzenlenmiştir. A1 ve B1 öyküleri 1 olaydan, 2 karakterden ve 5 sayfadan oluşur. A2 ve B2 öyküleri 2 olaydan, 3 karakterden ve 8 sayfadan oluşur. A3 ve B3 öyküleri 3 olaydan, 4 karakterden ve 13 sayfadan oluşur. Eğitim öyküsü ise 1 olay, 2 karakter ve 5 sayfadan oluşur ve amacı çocuğun öykü anlatımı formatına alışmasını sağlamaktır. Uygulama sırasında önce A seti veya B seti kullanılabilir ancak bir set içindeki öyküler sırayla anlattırılmalıdır ve çocuğun anlatımları sesli bir şekilde kaydedilmelidir (Schneider, Dube ve Hayward, 2005).

Farklı araştırmacılar öyküleri analiz etmek amacıyla çeşitli modeller geliştirmiştir. Bu modellerden biri Stein ve Glenn'in (1979) yapı temelli olan öykü dil bilgisi modelidir (Hayward ve Schneider, 2000: 256). Temel yapı, metinlerin anlamlı bir bütün haline gelmesi için önemlidir. Öykülerin anlaşılmasına yardımcı olan öykü dil bilgisi modeli, metinlerdeki yapının analizini kolaylaştırır (Zahoor ve Janjua, 2013: 604). Diğer öne çıkan öykü dil bilgisi modelleri Thorndike (1977) ve Mandler& Johnson (1977) tarafından oluşturulmuştur. Bütün bu modellerin temel bileşenleri ve bu bileşenler arasındaki ilişkiler üzerinde uzlaşım vardır, ayrıldıkları tek nokta temsil tarzlarıdır (Zahoor ve Janjua, 2013: 605). Bu modellerde bahsedilen öykü bileşenleri; ortam, olay yapısı, bölümler, bölüm için başlatıcı olay, başlatıcı olaya sonucu içsel bir tepki, hedef, hedefe ulaşmak için girişimler, sonuçlar ve çözüm eşdeğerlerini içerir (Zahoor ve Janjua, 2013: 606). ENNI'nin resimleri iyi bir öykü modeline uygun olarak oluşturulması ve anlatılan öykülerin güvenilir ve geçerli puanlanmasını sağlamak amacıyla öykü dil bilgisi modeline göre oluşturulmuştur. ENNI'nin öykü dil bilgisi puanlama formlarında, öykü dil bilgisi birimlerinin nasıl puanlanacağı ile ilgili detaylı bilgiler bulunur. Şu ana kadar A1 ve A3 öyküleri analiz edilmiştir ve normatif veri analizleri, 9 yaş grubu hariç, istatistiksel olarak dil bozukluğu olan ve olmayan çocuklar arasındaki farklılıkları ortaya koymuştur (Schneider, Dube ve Hayward, 2005).

Öykü dil bilgisi modeli, öykülerin genel içeriğine ve organizasyonuna odaklanarak öykülerin makro yapısının değerlendirilmesinde kullanılır. Ancak öykülerdeki cümlelerin kendi içinde ve birbirleriyle olan sentaktik ve leksikal tutarlılığı

ile ilgili olan mikro yapısını da değerlendirmek gerekir (Schneider, Dube ve Hayward, 2005). ENNI mikro yapıyı değerlendirmek amacı ile öykü anlatımı sırasında karakterleri (zürafa, kadın vb.) ve nesneleri (uçak, araba vb.) tanıtmak için kullanılan ifadeleri değerlendiren First Mentions' ı (gönderme ifadeleri) içerir. Altı öykünün (A1, A2, A3, B1, B2, B3) hepsinde kullanılır. 4, 6 ve 8 yaşındaki çocuklardan alınan ENNI verilerinin analizine göre gönderme ifadeleri yaş grupları arasında ve dil bozukluğu olan ve olmayan çocuklar arasında ayrım yapabilmektedir (Schneider, Dube ve Hayward, 2005).

Öykü dil bilgisi modeline ve gönderme ifadelerine göre yapılan puanlama ve analizlerin yanı sıra ENNI kullanılarak anlatılan öyküler, dil örneği oldukları için standart dil örnekleme yöntemleri ile de analiz edilebilmektedir. Standart dil örnekleme yöntemlerinde dil örnekleri kullanılarak ortalama sözce uzunluğu (OSU), farklı sözcük sayısı (FSÖZS) ve toplam sözcük sayısı (TSÖZS) bulunabilir. OSU, çocuğun bir sözcede kaç biçimbirimi yan yana getirebileceğini anlamayı sağlayarak morfoloji ve sentaks gelişimi ile ilgili değerlendirme yapmaya olanak sağlar (Topbaş, 2015: 114). OSU, sözcüklerde OSU ve biçimbirimlerde OSU olmak üzere iki şekilde hesaplanabilir. Sözcüklerde OSU, dil örneğindeki toplam sözcük sayısı toplam sözce sayısına bölünerek bulunur (Şan, 2015: 22). Biçimbirimlerde OSU, dil örneğindeki tüm biçimbirimlerin sayılarak toplam sözce sayısına bölünmesi ile bulunur (Şan, 2015: 23). TSÖZS, dil örneğindeki tüm sözcüklerin sayılması ile hesaplanır ve Miller'a (1991) göre "Konuşma hızı, sözce uzunluğu, motor olgunlaşma, sözce oluşturma becerisi ve sözcük bulma etkililiğini yansıtan genel bir indekstir" (Piştav Akmeşe, 2014: 51). Dil örneğindeki farklı sözcük köklerinin sayılması ile hesaplanan FSÖZS, sözcük bulma sorunları ve sözcük dağarcığı ile ilgili bilgi edinmemizi sağlar (Piştav Akmeşe, 2014: 51).

2.3.3. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (ÇDYİE)

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri (Childhood Executive Functioning Invantery-CHEXI), 4-12 yaş arası çocukların yürütücü işlevlerini ölçmek için Thorell ve Nyberg (2008) tarafından geliştirilen bir araçtır. Kayhan (2010), ölçeğin 26 maddelik versiyonunu Türkçeye uyarladıktan sonra 1. ve 2. sınıf ilkokul çocukları için geçerlik ve güvenirliğini kanıtlamıştır. Ancak, orijinal ölçekte 25. ve 26. maddeler düşük örneklem

uygunluğunu nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır (Çiftçi, Uyanık ve Acar, 2020). Çiftçi, Uyanık ve Acar (2020) yaptıkları çalışmada 24 maddelik versiyonun Türkçe öğretmen formunun, 48-72 aylık çocuklardaki yürütücü işlev becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlamıştır. Norm referanslı puanlar henüz geliştirilmemiştir. Bu araştırmada ÇDYİE' nin 24 maddeden oluşan Türkçe öğretmen formu kullanılmıştır.

ÇDYİE' de çalışma belleğinin değerlendirilmesi için 13 madde, ketleyici kontrolün değerlendirilmesi için ise 11 madde olmak üzere toplam 24 madde bulunur. Ölçek 5'li likert tipindedir. Ebeveyn ve öğretmen formları vardır. Bu araştırmada öğretmen formu kullanıldığı için form çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Öğretmenler, her maddenin çocuk için ne düzeyde doğru olduğunu belirtmek için 1'den 5'e kadar olan sayılardan birini seçmişlerdir (1: kesinlikle doğru değil, 5: kesinlikle doğru). Ölçekten alınan yüksek puan çocuğun yürütücü işlev becerilerinde güçlük çektiği anlamına gelmektedir (Çiftçi, Uyanık ve Acar, 2020).

2.3.4. Çocuk Davranış Listesi - Kısa Form (ÇDL-KF)

Rothbart, Ahadi ve Hershey 1994 yılında, Çocuk Davranış Listesi'nin 195 maddeden oluşan uzun formunu geliştirilmiştir (Sarı, İşeri, Yalçın, Aslan ve Şener 2012: 136) 2001 yılında ise Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher ölçeğin kısa ve çok kısa formlarını geliştirmiştir (Putnam ve Rothbart, 2006). Bu araştırmada kullanılmış olan kısa formun Türkçe çevirisi, geçerliliği ve güvenirliği Sarı (2009) tarafından tez kapsamında yapılmıştır. 3-7 yaş arasındaki çocukların mizaç özelliklerini ölçen, 94 maddeden oluşan, 7'li likert tipi bir ölçektir. Çocuğun ebeveyni tarafından doldurulur. 1 puan tamamıyla yanlış, 2 puan oldukça yanlış, 3 puan biraz yanlış, 4 puan ne doğru ne yanlış, 5 puan biraz doğru, 6 puan oldukça doğru, 7 puan tamamıyla doğru seçeneklerine karşılık gelmektedir. Gözlenmemiş davranışları belirtmek için "uygun değil" seçeneği seçilmekte ve bu soru değerlendirmeye alınmamaktadır. Değerlendirme sırasında çocuğun 7 puan aldığı özelliğin çocukta baskın olduğu, 1 puan aldığı özelliğin ise çocuğun mizaç özellikleri arasında olmadığı şeklinde yorum yapılmaktadır. Ancak bazı maddeler ters puanlanacak şekilde oluşturulmuştur. (Örneğin; çocuk maddeden 1 puan aldıysa değerlendirme sırasında 7 puan olarak hesaplanır.) (Sarı, 2009: 40). Alt ölçeklerden alınan puanlar o

ölçekteki madde sayısına bölünmüş ve ortalama puan elde edilmiştir. Madde sayısını belirlenirken "uygun değil" olarak işaretlenmiş maddeler veya yanıtlanmamış maddeler dahil edilmemiştir. 15 alt mizaç özelliği için puanlama yapılmaktadır. Bu mizaç özellikleri;

1. Etkinlik/Aktivite Seviyesi (Activity Level): Kaba motor aktiviteleri ne düzeyde gerçekleştirdiğinin oranı ve yaygınlığı ölçer.
2. Kızgınlık/Düş Kırıklığı (Anger/Frustration): Etkinlik yaptığı veya bir amaç için çalıştığı sırada engel ile karşılaştığındaki olumsuz etkileniminin miktarını belirtir.
3. Yaklaşım/Olumlu Katılım (Approach): Gerçekleşmesini beklediği ve sevdiği etkinliklere karşı duyduğu heyecanı ve olumlu katılım derecesini gösterir.
4. Dikkati Odaklama (Attentional Focusing): Görev ve etkinlik verildiği zaman odaklanma ile dikkatini sürdürebilmesi ölçer.
5. Rahatsızlık (Discomfort): Çevreden gelen ışık, ses, hareket ve dokunuş gibi uyaranların duyusal kalitesiyle ilgili negatif duygularını dışa yansıtmasının derecesini ölçer.
6. Azalan Tepki/Sakinleşme (Falling Reactivityand Soothability): Çok zorlandığı veya heyecanlandığı durumlardaki yatıştırılmasının derecesini ölçer.
7. Korku (Fear): Zorlayıcı durumlar karşısında hissettiği huzursuzluk, üzülme veya öfke derecesini ölçer.
8. Yüksek Yoğunluklu Uyaranla Memnuniyet (High Intensity Pleasure): Ses, hareket, dokunuş, ışık gibi uyaranların yoğunluğunun yüksek olmasından hoşlanma derecesini ölçer.
9. Dürtüsellik (Impulsivity): Aklına geleni düşünmeden söyleme, düşünmeden harekete geçme, ne yapacağına karar verirken hızlı ve aceleci olma, yeni durumlara çabuk alışma, yeni aktiviteleri hemen denemek isteme gibi davranışların derecesini ölçer.
10. Engelleme Denetimi (Inhibitory Control): Bağlamdaki duruma ve konuya göre uygunsuz olacak yanıtların baskılanmasını ve planlama kapasitesini ölçer.
11. Düşük Yoğunluklu Uyaranla Memnuniyet (Low Intensity Pleasure): Ses, hareket, dokunuş, ışık gibi uyaranların yoğunluğunun düşük olmasından hoşlanma derecesini ölçer.
12. Algısal Hassasiyet (Perceptual Sensitivity): Beş duyuya yönelik uyaranlara olan hassasiyetin derecesini ölçer.

13. Mutsuzluk (Sadness): Olumsuz durumlar karşısında duygu durumunun kötü yönde etkilenme derecesini ölçer.
14. Utangaçlık (Shyness): Daha önce karşılaşmadığı durumlara ve kişilere karşı çekingen yaklaşımın derecesini ölçer.
15. Gülümseme ve Kahkaha (Smiling and Laughter): Uyaranlarla ilgili değişikliklere karşı verdiği olumlu duygusal yanıtın derecesini ölçer.

ÇDL-KF'de olumsuz duygulanım, dışadönüklük ve gayretli kontrol olarak üç faktör deseni tanımlanmıştır. Olumsuz duygulanım; rahatsızlığı, korkuyu, kızgınlık/düş kırıklığını, mutsuzluğu ve azalan tepki/sakinliği içerir. Dışadönüklük; dürtüsellik, aktivite seviyesi, olumlu katılım, yüksek yoğunluklu uyaranla memnuniyet ve utangaçlığı içerir. Gayretli kontrol; düşük yoğunluklu uyaranla memnuniyeti, gülme/kahkahayı, engelleme denetimini, algısal hassasiyeti ve dikkati odaklamayı içerir (Sarı, 2009: 23).

2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Uygulama süreci başlatılmadan önce Kapadokya Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gereken izin alınmıştır. Katılımcılara TEDİL ve ENNI araçları uygulanmıştır. Katılımcıların ebeveynlerinden Çocuk Davranış Listesi- Kısa Form, öğretmenlerinden ise Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri' ni doldurmaları istenmiştir. Ebeveynler ve öğretmenler, araştırmaya gönüllü katıldıkları, çocuklarının araştırmaya katılmasına izin verdikleri ve araştırma süreci ile ilgili bilgilendirildiklerini kabul ettiklerine dair onam formu imzalamışlardır.

Tüm katılımcı çocuklara, testin uygulayıcı sertifikasına sahip olan araştırmacı tarafından TEDİL uygulanmıştır. Araştırmada TEDİL'in resim kitabı A, form A uygulamacı kayıt formu ve araç gereçler kullanılmıştır. Katılımcıların dil becerilerinin yaşlarına paralel olup olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca alıcı dil alt test puanları, ifade edici dil alt test puanları, sözlü dil bileşik puanları bulunmuştur.

Katılımcı çocuklara uygulanan diğer araç ENNI'dir. A3 öyküsünün resimleri dil örneği almak için kullanılmıştır. Çocukları öykü anlatma formatına alıştırmak için ENNI

aracının eğitim öyküsü kullanılmıştır. Eğitim öyküsünde ve A3 öyküsünde resimler çocuğa dönük ve uygulayıcının göremeyeceği şekilde tutulmuştur. Eğitim öyküsünün resimlerini çocuğa göstermeden önce "Bir öykü anlatman için bazı resimler getirdim. İlk önce sana tüm resimleri göstereceğim. Sonra resimlerin başına döneceğiz ve bana resimlerde gördüklerin ile ilgili bir öykü anlatmanı isteyeceğim. Resimleri ben göremeyeceğim, bu yüzden öyküyü anlamam için bana gerçekten iyi anlatmalısın." şeklinde yönerge verilmiştir (Schneider, Dube ve Hayward, 2005). Eğitim öyküleri sırasında çocuğun zorlandığı durumlarda "Öyküye nasıl başlayalım, bir gün mü diyelim yoksa bir varmış bir yokmuş mu diyelim?" gibi yardımlarda bulunulmuştur. Zorlanmaya devam ettiği durumlarda çocuğun cümlelerine eklemeler yapılmış veya resimdekiler ile ilgili cümle kurulmuştur. Bu yardımlar sadece eğitim öyküsünde kullanılmıştır. Test öyküsündeki yardımlar sınırlı tutulmuştur (Schneider, Dube ve Hayward, 2005). Eğitim öyküsünden sonra test öyküsü olan A3 öyküsüne geçilmiştir. Çocuğa " Biraz daha resimli öyküm var. Yine ilk önce bütün resimlere bakacağız. Sonra resimlerin en başına döneceğiz. Resimlere bakmanı ve bana resimlerde gördüklerinle ilgili öykü anlatmanı isteyeceğim. Resimleri ben göremeyeceğim, bu yüzden öyküyü anlamam için gerçekten iyi anlatmalısın." şeklinde tekrar yönerge verilerek çocuklardan öykü oluşturmaları istenmiş ve dil örneği alınmıştır (Schneider, Dube ve Hayward, 2005). Alınan dil örnekleri sesli olarak kaydedilmiştir. Dil örneklerinin transkripsiyonu ve analizi SALT programı kullanılarak yapılmıştır. Ortalama sözce uzunluğu (OSU), farklı sözcük sayısı (FSÖZS) ve toplam sözcük sayısı (TSÖZS) bulunmuştur. Öykü dil bilgisi ve gönderme ifadeleri ile ilgili yerel normatif veriler olmadığından araştırmada kullanılmamıştır. Eğer A3 öyküsü sırasında çocuk öyküye başlamakta zorlanırsa "Öyküye nasıl başlayalım? Bir gün mü yoksa bir varmış bir yokmuş mu diyelim?" şeklinde yardımcı olunmuştur. Çocuk zorlanmaya devam ettiyse "Öyküde ne oluyor?" denmiştir. Hala bir şey söylemiyorsa "Bir sonraki sayfayı deneyelim" denmiştir. Çocuk iki sayfadan sonra hala öyküye başlamamışsa test sonlandırılmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmadanicel veri analizi yöntemlerine göre "IBM SPSS 20.0" paket programında analiz edilmişitr. Bu doğrultuda kullanılacak olan analiz yöntemleri

yapılmadan önce yapılacak olan istatistiksel testlerin parametrik testlere uygun olup olmadığını kontrol etmek için normallik testlerine bakılmıştır. Araştırma sorularına yönelik analizlere başlamadan önce ölçeklerde tersten kodlanan maddelerle ilgili yeniden kodlama işlemleri ve kayıp değer analizleri gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmalarda kullanılan istatiksel testlerin mümkün olduğu ölçüde parametrik test olması araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilirliği ve güvenirliği açısından önemlidir (Can, 2014: 81). Dağılımın normalliğini test etmek için örneklem sayısı 30' un altında ise Shapiro-Wilk; örneklem sayısı 30 ve 30'un üzerinde ise Kolmogorov-Smirnov yöntemi kullanılabilir (Ak. 2008: 10). Bu kapsamda bu çalışmada Kolmogorov-Smirnov testi göz önüne alınmıştır. Dağılım normal olduğunu belirlemek için kullanılan betimleyeci değerler çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri, medyan ve ortalama değerleri ve grafikler de kullanılmaktadır. Analizlere geçmeden öncede bu verilere bakılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile ilgili Büyüköztürk (2013) katsayıların ±1 sınırları içeresinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Yapılan analizler sonucunda dağılımların her bir grup için normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Araştırma sorularına yapılan analizler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Sorularına Yapılan Analizler

Araştırma Soruları	Normallik Varsayımı	Uygulanacak Analiz Testi
1.	Puanlar Normal Dağılım Göstermekte	Bağımsız örneklem t testi
2.	Puanlar Normal Dağılım Göstermekte	Bağımsız örneklem t testi
3.	Puanlar Normal Dağılım Göstermekte	Pearson Korelasyon analizi
4.	Puanlar Normal Dağılım Göstermekte	Pearson Korelasyon analizi
5.	Puanlar Normal Dağılım Göstermekte	Pearson Korelasyon analizi
6.	Puanlar Normal Dağılım Göstermekte	Pearson Korelasyon analizi
7.	Puanlar Normal Dağılım Göstermekte	Pearson Korelasyon analizi
8.	Puanlar Normal Dağılım Göstermekte	Pearson Korelasyon analizi

2.6. BULGULAR

Araştırmanın bu başlığında belirlenen problemlere ilişkinbulgulara yer verilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, her bir alt problem içinayrı başlıklar altında sunulmuştur.

2.6.1. Tipik Dil Gelişimi Gösteren Çocuklar İle Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Mizaç Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tipik dil gelişimi gösteren çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların mizaç özellikleri arasındaki farkı belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur. Bulguların istatistiksel sonuçlarının gösterildiği tablolarda bağımsız örneklem gruplarını temsilen tipik dil gelişimi gösteren çocuklar TDG (tipik dil gelişimi), gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar GDB (gelişimsel dil bozukluğu) olarak kodlanmıştır.

Tablo 3. Dil Gelişimine Göre Mizaç Özelliklerine Göre Puan Ortalamalarına Ait t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	*p**
TDG	30	445.36	37.68	58	.489	.63
GDB	30	441	31.17			

p>. 05

Tablo 3'e bakıldığında tipik dil gelişimi gösteren çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların mizaç özellikleri puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(58)}$= .489; p >.05]. Elde edilen sonuçlarda her iki grubun da mizaç özellikleri puan ortalamaları birbirine yakın olduğu söylenebilir ($\overline{X}_{normal}$ =445.36; $\overline{X}_{bozuk}$=441). Bu durumda mizaç özelliklerinin dil gelişimine anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

2.6.2. Tipik Dil Gelişimi Gösteren Çocuklar ile Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerine İlişkin Bulgular

Tipik dil gelişimi gösteren çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların yürütücü işlevleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Dil Gelişimine Göre Yürütücü İşlevlerine Göre Puan Ortalamalarına Ait t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	*p**
TDG	30	53	16.87	58	-4.019	.000
GDB	30	71	17.82			

p<. 05

Tablo 4'e bakıldığında tipik dil gelişimi gösteren çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların yürütücü işlev puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(58)}$= -4.019; p <.05]. Elde edilen sonuçlarda gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların tipik dil gelişimi gösteren çocuklara nazaran puan ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir ($\overline{X}_{normal}$ =53; $\overline{X}_{bozuk}$=71). Diğer bir

ifadeyle, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların tipik dil gelişimi gösteren çocuklara göre yürütücü işlev becerileri daha gelişmiştir.

2.6.3. Tipik Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Mizaç Özellikleri ile Dil Performanslarına İlişkin Bulgular

Tipik dil gelişimi gösteren çocukların mizaç özellikleri ile dil performansları arasındaki korelasyon matrisi Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Tipik Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Mizaç Özellikleri ile Dil Performansları Arasındaki Korelasyon Matrisi

TDG		Alıcı dil	İfade edici dil	Sözlü dil	Toplam sözcük sayısı	Farklı sözcük sayısı	Sözcüklere OSU	Biçim birimlere OSU
Mizaç Özellikleri	Pearson Correlation	**-,346***	-,173	-,288	,111	,154	,274	,261
	Sig. (1-tailed)	**,030**	,180	,061	,279	,209	,071	,082
	N	30	30	30	30	30	30	30

Tablo 5'e bakıldığında, tipik dil gelişimi gösteren çocukların mizaç özellikleri ile alıcı dil performansları arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-.35$, $p<0.05$). Diğer bir ifadeyle, tipik dil gelişimi gösteren çocukların mizaç özellikleri arttıkça, alıcı dil becerileri azalma eğilimi göstermektedir. Mizaç özellikleri alt boyutları açısından hangi alt boyut ile "alıcı dil" arasında anlamlı bir ilişki olduğuna yönelik yapılan analiz sonucu tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Tipik Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Mizaç Özellikleri Alt Boyutları ile Dil Performansları Arasındaki Korelasyon Matrisi

TDG		Alıcı dil
Etkinlik/Aktivite Seviyesi	PearsonCorrelation	-,403
	Sig. (1-tailed)	,014
	N	30
Engelleme Denetimi	PearsonCorrelation	-,310
	Sig. (1-tailed)	,048
	N	30
Algısal Hassasiyet	PearsonCorrelation	-,335
	Sig. (1-tailed)	,035
	N	30

Tablo 6 incelendiğinde, etkinlik/aktivite seviyesi (r=-40), engelleme denetimi (r=-31) ve algısal hassasiyet (r=-33) alt boyutları ile alıcı dil performansı arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0.05$). Diğer bir ifadeyle, etkinlik/aktivite sayısı, engelleme denetimi ve algısal hassasiyet özellikleri arttıkça tipik dil gelişimi gösteren çocukların alıcı dil becerileri azalma eğilimi göstermektedir.

2.6.4. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Mizaç Özellikleri ile Dil Performanslarına İlişkin Bulgular

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların mizaç özellikleri ile dil performansları arasındaki korelasyon matrisi Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Mizaç Özellikleri ile Dil Performansları Arasındaki Korelasyon Matrisi

GDB		Alıcı dil	İfade edici dil	Sözlü dil	Toplam sözcük sayısı	Farklı sözcük sayısı	Sözcüklerde OSU	Biçim birimlerde OSU
Mizaç Özellikleri	PearsonCorrelation	,071	,011	,051	,055	,018	-,224	-,098
	Sig. (1-tailed)	,354	,478	,394	,386	,463	,117	,303
	N	30	30	30	30	30	30	30

Tablo incelendiğinde, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların mizaç özellikleri ile dil performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur (p>0.05). Başka bir ifadeyle, mizaç özelliklerinin gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların dil performansları üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

2.6.5. Tipik Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Düzeyi ile Dil Performanslarına İlişkin Bulgular

Tipik dil gelişimi gösteren çocukların yürütücü işlev becerileri ile dil performansları arasındaki korelasyon matrisi Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Tipik Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ile Dil Performansları Arasındaki Korelasyon Matrisi

TDG		Alıcı dil	İfade edici dil	Sözlü dil	Toplam sözcük sayısı	Farklı sözcük sayısı	Sözcüklerde OSU	Biçim birimlerde OSU
Yürütücü İşlev Becerileri	Pearson Correlation	,039	,080	,070	-,016	-,074	-,105	-,114
	Sig. (1-tailed)	,419	,337	,357	,466	,350	,291	,274
	N	30	30	30	30	30	30	30

Tablo incelendiğinde, tipik dil gelişimi gösteren çocukların yürütücü işlev becerileri ile dil performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur (p>0.05). Başka bir ifadeyle, yürütücü işlev becerilerinin tipik dil gelişimi gösteren çocukların dil performansları üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

2.6.6. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Düzeyi ile Dil Performanslarına İlişkin Bulgular

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların yürütücü işlev becerileri ile dil performansları arasındaki korelasyon matrisi Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ile Dil Performansları Arasındaki Korelasyon Matrisi

GDB			Alıcı dil	İfade edici dil	Sözlü dil	Toplam sözcük sayısı	Farklı sözcük sayısı	Sözcüklerde OSU	Biçim birimlerde OSU
	Yürütücü İşlev Becerileri	Pearson Correlation	-,259	-,275	-,292	-,216	-,201	**-,331**	-,119
		Sig.(1-tailed)	,084	,071	,059	,125	,143	**,037**	,266
		N	30	30	30	30	30	30	30

Tablo 9'a bakıldığında, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların yürütücü işlev becerileri ile sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-.33$, $p<0.05$). Diğer bir ifadeyle, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların yürütücü işlev becerileri arttıkça, sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu azalma eğilimi göstermektedir. Yürütücü işlev alt boyutları açısından incelendiğinde ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p>0.05$).

2.6.7. Tipik Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Mizaç Özellikleri ile Yürütücü İşlev Becerilerinin Düzeyine İlişkin Bulgular

Tipik dil gelişimi gösteren çocukların mizaç özellikleri ile yürütücü işlev becerileri arasındaki korelasyon matrisi tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Tipik Dil Gelişimi Gösteren Çocukların Mizaç Özellikleri ile Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki Korelasyon Matrisi

TDG			Mizaç Özellikleri	Yürütücü İşlev Becerileri
	Mizaç Özellikleri	Pearson Correlation	1	-,246
		Sig. (1-tailed)		,095
		N	30	30
	Yürütücü İşlev Becerileri	Pearson Correlation	-,246	1
		Sig. (1-tailed)	,095	
		N	30	30

Tablo incelendiğinde, tipik dil gelişimi gösteren çocukların mizaç özellikleri ile yürütücü işlev becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur (p>0.05). Diğer bir ifadeyle, mizaç özelliklerinin yürütücü işlev becerileri üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

2.6.8. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Mizaç Özellikleri ile Yürütücü İşlev Becerilerinin Düzeyine İlişkin Bulgular

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların mizaç özellikleri ile yürütücü işlev becerileri arasındaki korelasyon matrisi tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Mizaç Özellikleri ile Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki Korelasyon Matrisi

GDB			Mizaç Özellikleri	Yürütücü İşlev Becerileri
	Mizaç Özellikleri	Pearson Correlation	1	,018
		Sig. (1-tailed)		,462
		N	30	30
	Yürütücü İşlev Becerileri	Pearson Correlation	,018	1
		Sig. (1-tailed)	,462	
		N	30	30

Tablo incelendiğinde, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların mizaç özellikleri ile yürütücü işlev becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur (p>0.05). Diğer bir ifadeyle, mizaç özelliklerinin yürütücü işlev becerileri üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir. Araştırmada, gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ile tipik dil gelişimi olan çocukların mizaç özellikleri ile yürütücü işlevleri, dil özellikleri ile mizaç özellikleri ve yürütücü işlevlerinin ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve tartışma yapılmıştır.

Tipik dil gelişimi gösteren çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların mizaç özellikleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulguya göre tipik dil gelişimi gösteren çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların mizaç özelliklerine göre değişkenlik göstermediği söylenebilir. C.Carson, D.Carson, Klee ve Brown'un (2007) çalışmasında, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların, tipik dil gelişimi gösteren çocuklara oranla daha içe dönük oldukları ve iletişim kurmakta zorlandıkları tespit etmiştir. Kellogg (1996), araştırmasında ifade edici dil becerilerinde gecikme olan çocukların, düşük yaklaşım özellikleri gösterdiklerini belirtmiştir. Prior, Bavin, Cini, Eadie ve Reilly (2011), çalışmalarında dil bozukluğu olan çocukların, tipik dil gelişimi olan akranlarına göre sebat etme konusunda zorlandığını, dil bozukluğu olan çocukların davranış problemlerinin daha çok olduğunu ancak iki grup arasında utangaçlık/sosyallik bakımından anlamlı farklılık olmadığını bulgulamışlardır.

Tipik dil gelişimi gösteren çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların yürütücü işlevleri arasında 0.05 önem düzeyinde gelişimsel dil bozukluğu olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Im-Bolter, Johnson, Pascual-Leone (2006) yaptıkları çalışmada; gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların, tipik dil gelişimi gösteren akranlarına kıyasla ketleme, çalışma belleği ve dikkat kontrolünde daha düşük düzeyde performans gösterdiklerini belirtmişlerdir. Marini, Piccolo, Taverna, Berginc ve Ozbi (2020), araştırmalarında gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların ketleyici kontrol ve yenileme becerilerinde tipik dil gelişimi gösteren yaşıtlarından daha düşük performans gösterdikleri sonuna ulaşmışlardır.

Tipik dil gelişimi gösteren çocukların mizaç özellikleri ile alıcı dil performansları arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mizaç

farklılıkları, bireylerin öğrenme süreçlerine ve deneyimlerine olan duyarlılığını etkileyebilmektedir (Alpüran-Kocabıyık ve Duray, 2021; 112). Mizaç özellikleri alt boyutları açısından hangi alt boyut ile "alıcı dil" arasında anlamlı bir ilişki olduğuna yönelik yapılan analiz sonucu etkinlik/aktivite seviyesi, engelleme denetimi ve algısal hassasiyet alt boyutları ile alıcı dil performansı arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Noel, Peterson ve Jesso (2008), mizacın alıcı sözcük dağarcığı ve anlatı becerileri ile ilişkili olduğunu, duygusal çocukların daha düşük alıcı sözcük dağarcığına sahip olduklarını ve anlatı becerilerinin sınırlı olduğunu ancak mizaç özelliklerinin çocukların ifade edici sözcük dağarcığıyla bir ilişkisi olmadığını belirlemişlerdir. Perez-Pereira, Fernandez, Resches ve Taibo (2016), olumlu katılım, düşük yoğunluklu uyaranla zevk ve karmaşık cümle kurma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulgulamışlardır. Spere, Schmidt, Theall-Honey ve Martin-Chang (2004), utangaç mizaca sahip çocukların, utangaç olmayan yaşıtlarına göre daha düşük alıcı ve ifade edici dil puanları aldıklarını ancak iki grup arasında puan farkı olmasına rağmen utangaç mizaca sahip olan çocukların yaşlarından beklenen düzeyde performans gösterdiklerini, normların gerisinde kalmadıklarını tespit etmişlerdir. Kucker, Zimmerman ve Chmielewski (2021), olumsuz duygulanımın, ortalama sözce uzunluğu ve sözcük dağarcığı ile negatif yönde ilişkili olduğu, utangaçlığın ise sözcük dağarcığı ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların mizaç özellikleri ile dil performansları arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Paul ve Kellogg (1997), gecikmiş dil öyküsü olan çocukların, tipik dil gelişimi olan çocuklara kıyasla daha düşük yaklaşım özellikleri sergiledikleri ve yaklaşım puanları ile ortalama sözce uzunluğu arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kellogg (1996), başka bir araştırmasının sonucunda da gecikmiş konuşması olan çocukların, yaklaşım özelliklerinin düşük oranda olduğunu belirlemiştir.

Tipik dil gelişimi gösteren çocukların yürütücü işlev becerileri ile dil performansları arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Sezgisel olarak dil becerilerinin yürütücü işlev becerileri ile ilişkisi olmasına rağmen bu ilişkiye dair kanıtlar hala seyrektir (Matthews, Biney ve Abbot-Smith, 2018). Pazeto, Seabra ve Dias (2014), sözlü dil ve okuma yazma ile yürütücü işlevler ve okuma yazma arasında ilişki olduğunu ancak yürütücü işlevler ve sözlü dilin nispeten bağımsız olduğunu belirtmişlerdir. Blair ve

Razza (2007), çalışmalarında, ketleyici kontrol ile sözcük dağarcığı ve fonolojik işleme becerileri arasında önemli düzeyde ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Tipik konuşma gelişimini ele alan çalışmada, ketleyici kontrol ve konuşkanlığın negatif, çalışma belleği ve tepki vermenin pozitif ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Blain-Briere, Bouchard ve Bigras 2014; akt.Matthews, Biney ve Abbot-Smith, 2018; 13). Hassamancıoğlu ve Doğan (2021) yaptıkları araştırmadasözel çalışma belleği alt boyutlarının tamamı ile çocukların dil becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulmuştur. Sözel kısa süreli bellek ile alıcı dil becerileri arasındaki ilişki düzeyi ifade edici dil becerilerine nazaran daha yüksektir.

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların yürütücü işlev becerileri ile sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların yürütücü işlev becerileri arttıkça, sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu azalma eğilimi gösterdiği söylenebilir. Akoğlu ve Acarlar (2014) araştırmalarında sözel çalışma belleği ve karmaşık söz dizimini anlama becerilerinin ilişkili olduğu ve gelişimsel dil bozukluğu olan grupta yer alan çocukların her iki değişkene ilişkin performanslarının normal gelişim gösteren çocuklardan düşük olduğu bulunmuştur. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların tüm ketleyici kontrol görevlerinde olmasa da bazılarında normal dil gelişimi olan çocuklardan daha düşük performans sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma belleği ile ilgili görevlerde gelişimsel dil bozukluğu olan gruptaki çocukların, düşük performans gösterdiği belirtilmiştir (Marton, Campanelli, Scheuer, Yoon ve Eichorn, 2012; 13). Montgomery (1995), çalışmasında sözlü çalışma belleği ve alıcı dil arasında ilişki olduğunu ancak ifade edici dil arasında ilişkinin az olduğunu bulgulamıştır.

Tipik dil gelişimi gösteren çocukların mizaç özellikleri ile yürütücü işlev becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2011), ketleme ile çalışan bellek ve mizaç arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasının sonucunda mizaç özellikleri ile ketleme arasında arasında bir ilişki olmadığını bulgulamıştır.

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların mizaç özellikleri ile yürütücü işlev becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların, yürütücü işlev becerileri ile mizaç özelliklerinin ilişkisini

inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Rocha, Yaruss ve Rato (2019), kekeme olan ve olmayan yaşıtları karşılaştırdıklarında, yürütücü işlevler ile mizaç özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadiğini tespit etmişlerdir.

ÖNERİLER

1. Bu araştırmanın katılımcıları 4-6 yaş aralığındadır. Bu alanda yapılacak çalışmalarda farklı yaş aralığında olan katılımcıları kapsayacak araştırmalar yapılabilir.

3. Araştırma nicel araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. Bu alanda yapılacak çalışmalar nitel yöntem çerçevesinde konunun derinlemesine ve ayrıntılarla incelenmesi sağlanarak alanyazına katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Ak, B. (2008). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. Ş. Kalaycı (Ed.), SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde (ss. 3-47). Asil Yayın Dağıtım.

Akın Sarı, B. (2009). Çocuk davranış listesi kısa formunun Türkçe geçerlilik-güvenilirlik çalışması ve 3-6 yaş çocuklarında mizacın etyolojisinin araştırılması.

Akın-Sarı, B. (2018). Mizaç özellikleri ve gelişime etkileri. *Turkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics*, *4*(1), 5-9.

Akoğlu, G. ve Acarlar, F. (2014).Gelişimsel dil bozukluklarında söz dizimi anlama ve sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi.*Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 89-103.

Alpüran-Kocabıyık, N. ve Duray, A. S.(2021). Gelişimsel kekemelik ve mizaç ilişkisine dair bir derleme. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 107-137.

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child neuropsychology*, *8*(2), 71-82.

Anderson, V. (2001). Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations. *Pediatric rehabilitation*, *4*(3), 119-136.

Andrés-Roqueta, C., Garcia-Molina, I., & Flores-Builes, R. (2021). Association between ccc-2 and structural language, pragmatics, social cognition, and executive functions in children with developmental language disorder. *Children*, *8*(2), 123.

Arslan-Çiftçi, H. (2020). Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri'nin 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması ve okul öncesi yürütücü işlevler eğitim programı'nın etkililiğinin incelenmesi. *Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.*

Atayeter, B. (2020). *Ebeveynlerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Aydın, A. (2016). *Gelişimsel kekemelik ve mizaç: kekeleyen, tipik gelişim gösteren ve kekemeliği kendiliğinden iyileşen çocukların mizaç özelliklerinin karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey).

Bacık Tırank, Ş. (2020). Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Çocukların Yürütücü İşlevler ve Karmaşık Sözdizimi Becerilerini Arttırmaya Yönelik Geliştirilmiş Uygulamalı Terapi Programının Etkinliğinin Araştırılması.

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?. *Trends in cognitive sciences*, *4*(11), 417-423.

Bates, E., Thal, D., & Janowsky, J. S. (1992). Early language development and its neural correlates. *Handbook of neuropsychology*, *7*, 69-69.

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Catalise Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS one*, *11*(7), e0158753.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, *78*(2), 647-663.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders.

Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. Wiley-Interscience.

Büyüköztürk, Ş. (2013). Veri analizi el kitabı (18. baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara.

Çağlayan-Dilber, N. (2017, Aralık). Dilbilim Kavramları Işığında Türkçe Öğretimi. *International Journal of Languages Education and Teaching, 5 (4),* 777-786. http://doi.org/10.18298/ijlet.2174

Can, A. (2014). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (3. baskı). Pegem Akademi.

Cangökçe Yaşar, Ö. (2013). 9-67 ay arası tipik gelişim gösteren çocuklar ile 43-87 ay arası koklear implant kullanıcısı çocukların dilbilgisel profillerinin TR-LARSP ile karşılaştırılması.

Carson, C. K. P., Carson, D. K., Klee, T., & Jackman-Brown, J. (2007). Self-reported parenting behavior and child temperament in families of toddlers with and without speech-language delay. *Communication Disorders Quarterly*, *28*(3), 155-165.

Çetiner, N. (2020). *Çocuklarda mizaç ile sosyal yetkinlik ve sorun davranış arasındaki ilişkide ebeveynin duygu sosyalleştirme uygulamalarının aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

Çiftçi, H. A., Uyanık, G., & Acar, İ. H. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 762-787.

Çimen, E. (2020). Major depresif bozuklukta histon modifikasyonu, çocukluk çağı travmaları ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılması.

Cloninger, C. R. (1994). Temperament and personality. *Current opinion in neurobiology*, *4*(2), 266-273.

Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology review*, *22*(4), 384-401.

Conture, E. G., Kelly, E. M., & Walden, T. A. (2013). Temperament, speech and language: An overview. *Journal of communication disorders*, *46*(2), 125-142.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, *64*, 135.

Dikici, H. (2019). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri ve yönetici işlev becerilerinin karşılaştırılması.*Doktora tezi Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dixon Jr, W. E., & Shore, C. (1997). Temperamental predictors of linguistic style during multiword acquisition. *Infant Behavior and Development*, *20*(1), 99-103.

Elliott, R. (2003). Executive functions and their disorders: Imaging in clinical neuroscience. *British medical bulletin*, *65*(1), 49-59.

Fidanlı, N. (2020). *Remisyon dönemindeki bipolar bozukluk tanılı hastalar ile sağlıklı kardeş ve kontrol grubunda dürtüsellik, biyolojik ritim ve affektif mizaç özellikleri.* Tıpta uzmanlık tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara.

First, M. B., Gaebel, W., Maj, M., Stein, D. J., Kogan, C. S., Saunders, J. B., ... & Reed, G. M. (2021). An organization-and category-level comparison of diagnostic requirements for mental disorders in ICD-11 and DSM-5. *World Psychiatry*, *20*(1), 34-51.

Fuhs, M. W., & Day, J. D. (2011). Verbal ability and executive functioning development in preschoolers at head start. *Developmental psychology*, *47*(2), 404.

Garello, V., Viterbori, P., & Usai, M. C. (2012). Temperamental profiles and language development: A replication and an extension. *Infant Behavior and Development*, *35*(1), 71-82.

Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., ... & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child development*, 505-529.

Güven, S., & Topbaş, S. (2014). Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu'nun (Test of Early Language Development-) Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması.

Hamamcı, B. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Hassamancıoğlu, U. (2020). Özgül Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Sözel Çalışma Belleği, Dil ve Dikkat Becerilerinin İncelenmesi.

Hassamancıoğlu, U. ve Doğan, Ö. (2021). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar: Dil gelişimi ve sözel çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 22(4), 871-893.

Hayward, D., & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, *16*(3), 255-284.

Im-Bolter, N., Johnson, J., & Pascual-Leone, J. (2006). Processing limitations in children with specific language impairment: The role of executive function. *Child development*, *77*(6), 1822-1841.

Kaya, İ. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklarının mizaç özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi.

Kayhan, E. (2010). A validation study for the Childhood Executive Functioning Inventory: Behavioral correlates of executive functioning. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul*.

Kellogg, L. M. (1996). Temperament and language development in first grade children.

Kıncal, R. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Akademi, Ankara.

Korkmaz, B. (2005). *Dil ve Beyin.* Yüce Yayım.

Kucker, S. C., Zimmerman, C., & Chmielewski, M. (2021). Taking parent personality and child temperament into account in child language development. *British Journal of Developmental Psychology*.

Kucker, S. C., Zimmerman, C., & Chmielewski, M. (2021). Taking parent personality and child temperament into account in child language development. *British Journal of Developmental Psychology*, *39*(4), 540-565.

Lancaster, H. S., & Camarata, S. (2019). Reconceptualizing developmental language disorder as a spectrum disorder: Issues and evidence. *International journal of language & communication disorders*, *54*(1), 79-94.

Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International journal of Psychology*, *17*(1-4), 281-297.

MacWhinney, B. (2011). Language development. In *Cognitive Development* (pp. 405-440). Psychology Press.

Marini, A., Piccolo, B., Taverna, L., Berginc, M., & Ozbič, M. (2020). The complex relation between executive functions and language in preschoolers with Developmental Language Disorders. *International journal of environmental research and public health*, *17*(5), 1772.

Marton, K., Campanelli, L., Scheuer, J., Yoon, J., & Eichorn, N. (2012). Executive function profiles in children with and without specific language impairment. *Executive Function Profiles in Children with and without Specific Language Impairment*, 57-74.

Matthews, D., Biney, H., & 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.

McMillan, J.H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*(7th Edition). London: Pearson.

Montgomery, J. W. (1995). Sentence comprehension in children with specific language impairment: The role of phonological working memory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *38*(1), 187-199.

Montgomery, J. W., Gillam, R. B., & Evans, J. L. (2016). Syntactic versus memory accounts of the sentence comprehension deficits of specific language impairment: Looking back, looking ahead. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *59*(6), 1491-1504.

Noel, M., Peterson, C., & Jesso, B. (2008). The relationship of parenting stress and child temperament to language development among economically disadvantaged preschoolers. *Journal of child language*, *35*(4), 823-843.

Oller, D. K., & Eilers, R. E. (1988). The role of audition in infant babbling. *Child development*, 441-449.

Owens Jr, R. E., Farinella, K. A., & Metz, D. E. (2021). *İletişim Bozukluklarına Giriş* (1.Baskı). S. S. Topbaş (Çev. Ed.). ve B. Havuk (Çev.). Mirket Yayıncılık. (Orjinal eserin yayın tarihi 2019).

Özdemir, B. (2011). *The relationships among working memory, inhibition and temperament in the third year of life*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Paul, R., & Kellogg, L. (1997). Temperament in late talkers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*(7), 803-811.

Pazeto, T. D. C. B., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2014). Executive functions, oral language and writing in preschool children: Development and correlations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *24*, 213-222.

Pérez-Pereira, M., Fernández, P., Resches, M., & Gómez-Taibo, M. L. (2016). Does temperament influence language development? Evidence from preterm and full-term children. *Infant Behavior and Development*, *42*, 11-21.

Pérez-Pereira, M., Fernández, P., Resches, M., & Gómez-Taibo, M. L. (2016). Does temperament influence language development? Evidence from preterm and full-term children. *Infant Behavior and Development*, *42*, 11-21.

Pişta v Akmeşe, P. (2014). Koklear implantlı ve normal işiten çocukların dil becerilerinin öyküleme yoluyla incelenmesi.

Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of personality assessment*, *87*(1), 102-112.

Prior, M., Bavin, E., Cini, E., Eadie, P., & Reilly, S. (2011). Relationships between language impairment, temperament, behavioural adjustment and maternal factors in a community sample of preschool children. *International journal of language & communication disorders*, *46*(4), 489-494.

Prior, M., Bavin, E., Cini, E., Eadie, P., & Reilly, S. (2011). Relationships between language impairment, temperament, behavioural adjustment and maternal factors in a community sample of preschool children. *International journal of language & communication disorders*, *46*(4), 489-494.

Rocha, M. S., Yaruss, J. S., & Rato, J. R. (2019). Temperament, executive functioning, and anxiety in school-age children who stutter. *Frontiers in psychology*, *10*, 2244.

Roello, M., Ferretti, M. L., Colonnello, V., & Levi, G. (2015). When words lead to solutions: Executive function deficits in preschool children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, *37*, 216-222.

Roseberry-McKibbin, C. ve Hegde, M. N. (2015). *An Advanced Review Of Speech-Language Pathology: Preparation For The Praxis And Comprehensive Examination* (4. Baskı). Pro Ed.

Rothbart, M. K. (2012). Advances in temperament. *Handbook of temperament*, 3-20.

Salmani Nodoushan, M. A. (2011). Temperament as an Indicator of Language Achievement. *Online Submission*, *5*(4), 33-52.

Şan, A. (2015). *3-6 yaş arası özgül dil bozukluğu olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların dil özelliklerinin analizi ve karşılaştırılması (*Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey).

Sarı, B. A., İşeri, E., Yalçın, Ö., Aslan, A. A., & Şener, Ş. (2012). Çocuk Davranış Listesi Kısa Formunun Türkçe Güvenilirlik Çalışması ve Geçerliliğine İlişkin Ön Çalışma. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *15*(3).

Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). The Edmonton Narrative Norms Instrument. Retrieved from University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine website: http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni.

Simms, M. D., & Jin, X. M. (2015). Autism, Language Disorder, and Social (Pragmatic) Communication Disorder: DSM-V and Differential Diagnoses. *Pediatrics in review*, *36*(8), 355-62.

Spere, K. A., Schmidt, L. A., Theall-Honey, L. A., & Martin-Chang, S. (2004). Expressive and receptive language skills of temperamentally shy preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, *13*(2), 123-133.

Stein, D. J., Szatmari, P., Gaebel, W., Berk, M., Vieta, E., Maj, M., ... & Reed, G. M. (2020). Mental, behavioral and neurodevelopmental disorders in the ICD-11: an international perspective on key changes and controversies. *BMC medicine*, *18*(1), 1-24.

Stoel-Gammon, C. (2011). Relationships between lexical and phonological development in young children. *Journal of child language*, *38*(1), 1-34.

Taş Torun, Y. (2016). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda tedavi öncesi ve sonrasında yürütücü işlevlerin değerlendirilmesi* (Uzmanlık Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tayyare, B. Ç. (2020). *Serebral palsili çocukların yönetici işlev düzeylerinin değerlendirilmesi ve nöro-geribildirim uygulamalarının etkinliğinin incelenmesi.* Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Tezer, D. (2020). Juvenil İdiyopatik Artritli çocuk ve ergenlerde kognitif fonksiyonların, psikiyatrik hastalıkların ve yaşam kalitesinin sağlıklı kontrollerle karşılaştırılması.

Toklu, M. O. (2013). *Dilbilime Giriş* (5.Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Topbaş, S. (2015). *Dil ve kavram gelişimi* (6.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Toseeb, U., & St Clair, M. C. (2020). Trajectories of prosociality from early to middle childhood in children at risk of developmental language disorder. *Journal of communication disorders*, *85*, 105984.

Türkoğlu, S., Çetin, F. H., Tanır, Y., & Karatoprak, S. (2019). Çalışma belleği ve nörogelişimsel hastalıklar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *26*(2), 52-62.

Ünsal, M. E. ve Saban-Dülger N. S. (Ed.). (2020). *Çocuğun Dil Serüveni* (1.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Veraksa, A. N., Bukhalenkova, D. A., & Kovyazina, M. S. (2018). Language proficiency in preschool children with different levels of executive function. *Psychology in Russia: State of the art*, *11*(4), 115-129.

Veraksa, A. N., Bukhalenkova, D. A., & Kovyazina, M. S. (2018). Language proficiency in preschool children with different levels of executive function. *Psychology in Russia: State of the art*, *11*(4).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yoleri, S., & Küçükyeşil, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(14), 20-38.

Zahoor, M., & Janjua, F. (2013). Narrative comprehension and story grammar. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *3*(9), 604.

EK 3. Çocuk Davranış Listesi - Kısa Form

©2000 Mary K. Rothbart,
University of Oregon
All Rights Reserved

Çocuk Davranış Listesi
Kısa form 1

İsim_____

Sayı_____ Doğum tarihi:

Tarih_____ _____ _____ _____
Ay Gün Yıl

Cinsiyeti_____

Tam yaşı:

_____ _____
Yıl Ay

Talimat: Lütfen başlamadan önce dikkatlice okuyunuz
Sonraki sayfalarda çocuğunuzun çeşitli durumlardaki tepkilerini tanımlayan çeşitli ifadelerle karşılaşacaksınız. Bu durumlar karşısında sizin çocuğunuzun tepkisinin nasıl olacağını belirtmenizi istiyoruz. Elbette, "doğru" tepki diye bir şey yoktur, çocuklar çok farklı şekilde tepki gösterebilirler ve biz de bu farklılıkların neler olduğunu öğrenmeye çalışıyoruz. Lütfen her ifadeyi okuyup onun, çocuğunuzun "geçtiğimiz altı ay içinde" benzer durumlardaki tepkisini "doğru" mu "yanlış" mı ifade ettiğine karar veriniz.

Eğer bu ifade;

çocuğunuz için tamamıyla yanlışsa 1'i

çocuğunuz için çoğunlukla yanlışsa 2'yi

çocuğunuz için kısmen yanlışsa 3'ü

çocuğunuz için ne doğru ne yanlışsa 4'ü

çocuğunuz için kısmen doğruysa 5'i

çocuğunuz için çoğunlukla doğruysa 6'yı

çocuğunuz için tamamıyla doğruysa 7'yi

daire içine alınız.

Eğer çocuğunuzda böyle bir durumla karşılaşmamışsanız ve bu nedenle o maddeyi yanıtlayamıyorsanız uygun değil (UD) şıkkını daire içine alınız.

Lütfen her durum için bir rakamı ya da uygun değil şıkkını daire içine aldığınızdan emin olunuz.

EK 4. Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlev Envanteri Öğretmen Formu

Kesinlikle doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Kesinlikle doğru
1	2	3	4	5

1.	Uzun talimatları hatırlamakta zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
2.	Yapmak istemediği bir şeyi yapmak konusunda kendini nadiren motive edebilir.	1	2	3	4	5
3.	Bir etkinliğin ortasındayken, ne yapıyor olduğunu hatırlamada zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
4.	Yapması için bir ödül vaat edilmezse, daha az ilgisini çeken görevleri tamamlamakta zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
5.	İlk olarak ne olabileceği hakkında düşünmeden bir şeyleri yapma eğilimi vardır.	1	2	3	4	5
6.	Birkaç işi yapması istenildiğinde sadece ilk veya sonuncu olarak yapılması isteneni hatırlar.	1	2	3	4	5
7.	Takıldığı zamanlarda, bir sorunu farklı yollarla çözmekte zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
8.	Bir işin yapılması gerektiğinde, sıklıkla, daha ilgi çekici bir şeyden dolayı dikkati dağılır.	1	2	3	4	5
9.	Gidip alması istenen şeyi kolayca unutur.	1	2	3	4	5
10.	Özel bir durum (örn; okul gezisine gitmek, bir eğlenceye gitmek vb.) olacağı zaman aşırı derecede heyecanlanır.	1	2	3	4	5
11.	Sıkıcı bulduğu işleri yapmada belirgin zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
12.	Bir etkinliği planlamada zorluk yaşar (Örn; okul gezisi veya okul için gerekli olan malzemeleri getirmeyi hatırlamak gibi).	1	2	3	4	5
13.	Söylenilmesine rağmen, kendini tutmakta veya zapt etmekte zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
14.	Birçok adımdan oluşan etkinlikleri devam ettirmekte zorluk yaşar (Örn; küçük çocuklar için, hatırlatılmadan tüm kıyafetlerini giyebilmek; büyük çocuklar için, tüm ev ödevlerini kendi başına yapabilmek).	1	2	3	4	5
15.	Konsantre olabilmesi (dikkatini verebilmesi) için verilen görevi ilgi çekici bulması gerekir.	1	2	3	4	5
16.	Uygun olmayan durumlarda, gülümsememek veya gülmemek için kendini tutmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
17.	Başkalarının kolayca anlayacağı şekilde, olmuş bir olay hakkında hikâye anlatmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
18.	Durdurulması söylendikten **hemen sonra** bir etkinliği durdurmakta zorlanır. Örneğin, durdurması istendikten sonra birkaç kez daha zıplar veya bilgisayarda bir süre daha oynar.	1	2	3	4	5
19.	*Nasıl* yapıldığı ayrıca **gösterilmediği** sürece sözlü talimatları anlamakta zorlanır.	1	2	3	4	5
20.	Birkaç adımı içeren işlerde ya da etkinliklerde zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
21.	İleriyi düşünme veya deneyimlerinden ders çıkarmada zorluk yaşar.	1	2	3	4	5
22.	Bir grup içinde, diğer çocuklar ile karşılaştırıldığında daha haşarı şekilde davranır (Örn; Bir doğum günü partisinde veya grup etkinliği sırasında).	1	2	3	4	5
23.	Geriye doğru sayma gibi zihinsel çaba gerektiren görevleri yapmakta zorlanır.	1	2	3	4	5
24.	Bir işle uğraşırken başka şeyleri aklında tutmakta zorlanır.	1	2	3	4	5