

**TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN VE
GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARDA ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ
ERKEN BELİRTİLERİNİN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Merve DAŞBAŞI

Eskişehir 2022

**TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN VE GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARDA ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ERKEN BELİRTİLERİNİN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

Merve DAŞBAŞI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Elçin TADİHAN ÖZKAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Merve DAŞBAŞI'nın “Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişim Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” başlıklı tezi 31/05/2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği”nin ilgili maddeleri uyarınca, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Elçin TADİHAN ÖZKAN	
Üye : Prof. Dr. İlknur MAVİŞ	
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Didem ÇEVİK	

.....
Enstitü Müdürü

FINAL APPROVAL FOR THESIS

This thesis titled “The Comparative Examination Of The Early Symptoms Of Learning Disability In Children With Typical Develeopment And Developmental Language Disorder” has been prepared and submitted by Merve DAŞBAŞI in partial fullfillment of the requirements in “Anadolu University Directive on Graduate Education and Examination” for the Degree of Master of Science in Speech and Language Therapy Department has been examined and approved on 31/05/2022.

Committee Members

Signature

Member (Supervisor) : Assoc. Prof. Dr. Elçin TADIHAN ÖZKAN

.....

Member : Prof. Dr. İlknur MAVİŞ

.....

Member : Asst. Prof. Dr. Didem ÇEVİK

.....

.....

Director

Graduate School of Health Sciences

ÖZET

TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN VE GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ERKEN BELİRTİLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Merve DAŞBAŞI

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2022

Danışman: Doç. Dr. Elçin TADİHAN ÖZKAN

Gelişimsel dil bozukluğunda dilin bir veya birçok bileşeninde gölenen problemler görülebilmektedir. Dille ilişkili problemlerin öğrenme için bir temel oluşturduğu ve okul öncesi dönemden itibaren belirtilerinin görülebileceği bilinmektedir. Bu çalışmada okul öncesi dönemde gelişimsel dil bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren 4-6 yaş arası çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmaya 40 tipik gelişim gösteren 40 gelişimsel dil bozukluğu olan katılımcı dahil edilmiştir. Katılımcılara Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi ve Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek ile katılımcılar dil gelişimi ve iletişim becerileri, bilişsel beceriler, psikomotor beceriler ve sosyal duygusal beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü erken belirtileri açısından ebeveyn raporuna dayalı olarak taranmıştır. Bulgulara göre gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar tüm alt alanlarda tipik gelişim gösteren akranlarından anlamlı ölçüde yüksek puanlar almıştır ($t(78) = 16.24, p < .001$). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların öğrenme güçlüğü için tipik gelişen akranlarına göre anlamlı olarak yüksek risk grubunda olduğu bulunmuştur ($\chi^2 = 69.89, p < .001$). Öğrenme güçlüğü görülme riskinin cinsiyet faktörü ile ilişkisi de incelenmiş olup gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda cinsiyet ve öğrenme güçlüğü görülme riski açısından anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($t(38) = 0.97, p > .05$). Tipik gelişim gösteren çocuklarda da cinsiyet ile öğrenme güçlüğü görülme riski açısından anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır ($t_{(38)} = 0.05, p > .05$). Çalışmada elde edilen sonuçlar alanyazında bulunan ilgili çalışmalar ile örtüşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gelişimsel dil bozukluğu, Öğrenme güçlüğü, Tipik gelişim

ABSTRACT

THE COMPARATIVE EXAMINATION OF THE EARLY SYMPTOMS OF LEARNING DISABILITY IN CHILDREN WITH TYPICAL DEVELOPMENT AND DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER

Merve DAŞBAŞI

Department of Speech and Language Therapy

Anadolu University, Graduate School of Health Science, Mayıs 2022

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Elçin TADİHAN ÖZKAN

Problems in one or more components of the language can be seen in developmental language disorders. It is known that language-related problems form a basis for learning and its symptoms can be seen starting from the pre-school period. In this study, the early symptoms of learning disability in children aged 4-6 years with developmental language disorder and typical development in the preschool period were examined comparatively. The study included 40 children with typical development and 40 children with developmental language disorder. Turkish version of Test of Early Language Development Third Edition and the Learning Disability Early Symptoms Screening Scale were administered to the participants. With the scale, participants were screened for early signs of learning disability related to language development and communication skills, cognitive skills, psychomotor skills and social emotional skills, based on the parent report. According to the findings, children with developmental language disorders scored significantly higher than their peers with typical development in all sub-areas ($t(78) = 16.24, p < .001$). Children with developmental language disorders were found to be at a significantly higher risk group than their typically developing peers for learning disabilities ($\chi^2 = 69.89, p < .001$). The relationship between the risk of learning disability and the gender factor was also examined, and no significant relationship was found in terms of gender and risk of learning disability in children with developmental language disorders ($t(38) = 0.97, p > .05$). There was no significant difference in terms of

gender and risk of learning disability in children with typical development ($t_{(38)} = 0.05, p > .05$). The results obtained in the study are in line with the related studies in the literature.

Keywords: Developmental language disorder, Learning disability, Typical development

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve tecrübeleri ile desteğini esirgemeyen, güleryüzü ile örnek aldığım danışmanım Doç. Dr. Elçin TADIHAN ÖZKAN'a,

Jürimde yer almayı kabul eden; çok değerli bilgilerini hayranlıkla dinlediğim, örnek aldığım Prof. Dr. İlknur MAVİŞ'e,

Jürimde yer almayı kabul eden; kıymetli bilgileri, güleryüzleri ve incelikleriyle akademik hayatıma değer katan Dr. Öğr. Üyesi Didem ÇEVİK'e, Doç. Dr. Bülent TOĞRAM'a ve Dr. Öğr. Üyesi Semra SELVİ BALO'ya

Yazım sürecinde her sorumu sabırla cevaplayan ve beni motive eden meslektaşım, iş arkadaşım Öğr. Gör. Işıl Nur BALİDEDE'ye,

Hayat boyu desteklerini her zaman arkamda hissettiğim, her başarıyı borçlu olduğum canım annem Kiraz DAŞBAŞI'ya, canım babam Recep DAŞBAŞI'ya ve canım kardeşim Mehmet Ali DAŞBAŞI'ya,

Bu süreçte yanımda olan arkadaşlarıma ve desteğini her zaman hissettiğim en iyi arkadaşıma,

Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden tüm katılımcılara ve katılımcılara ulaşmamda emeği geçen herkese,

Teşekkür ederim.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “scientific plagiarism detection program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	viii
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES.....	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Amaç	2
1.2. Önem	3
2. ALANYAZIN.....	5
2.1. Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda Dil Gelişimi.....	5
2.2. Gelişimsel Dil Bozukluğu.....	6
2.2.1. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Dil Özellikleri.....	7
2.3. Öğrenme Güçlüğü.....	8
2.3.1. Öğrenme Güçlüğü Alt Tipleri.....	9
2.3.1.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi).....	9
2.3.1.2. Yazma Güçlüğü (Disgrafi).....	9
2.3.1.3. Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli).....	9
2.3.1.4. Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü	10
2.3.2. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri	10
2.3.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Dil Özellikleri.....	11
3. GEREÇ VE YÖNTEM	13
3.1. Araştırma Modeli	13
3.2. Katılımcılar.....	13
3.2.1. Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri.....	13

3.2.2. Tipik Gelişim Gösteren Katılımcıların Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi Sonuçları	14
3.2.3. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Katılımcıların Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi Sonuçları.....	16
3.2.4. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Katılımcıların Dahil Edilme Kriterleri.....	18
3.2.5. Tipik Gelişim Gösteren Katılımcıların Dahil Edilme Kriterleri.....	18
3.3. Veri Toplama Araçları.....	18
3.3.1. Veli Bilgilendirme ve Onam Formu.....	19
3.3.2. Pediatrik Görüşme Formu.....	19
3.3.3. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi.....	19
3.3.4. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği.....	19
3.4. Ortam.....	20
3.5. Veri Analizi	20
4. BULGULAR.....	22
4.1. Gruplar Arasında Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	22
4.2. Gruplar Arasında Öğrenme Güçlüğü Görülme Riskine İlişkin Bulgular.....	24
4.3. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Cinsiyetine Göre Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	26
4.4. Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Cinsiyetine Göre Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	27
5. TARTIŞMA.....	29
6. SONUÇ, SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER.....	34
6.1. Sonuç.....	34
6.2. Sınırlılıklar.....	34
6.3. Öneriler.....	35
KAYNAKÇA	36
EKLER	

ÖZGEÇMİŞ

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Katılımcıların sosyodemografik özellikleri.....	13
Tablo 3.2. Tipik gelişim gösteren çocukların Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi Sonuçları.....	14
Tablo 3.3. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) Sonuçları.....	15
Tablo 4.1. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarına ilişkin betimsel analizler.....	20
Tablo 4.2. Gruplar arası ÖGEBTÖ alt ölçekleri ile toplam puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi sonuçları.....	21
Tablo 4.3. Gruplar arasında ÖGEBTÖ alt ölçekleri ve toplam sonuca göre öğrenme güçlüğü görülme riski oranlarına ilişkin Ki-kare analizi sonuçları.....	23
Tablo 4.4. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların cinsiyetine göre ÖGEBTÖ alt ölçekleri ve toplam puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi sonuçları.....	25
Tablo 4.5. Tipik gelişim gösteren çocukların cinsiyetine göre ÖGEBTÖ alt ölçekleri ve toplam puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi sonuçları.....	26

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1.	Gelişimsel Dil Bozukluğu; Etkilenen Alanlar, Risk Faktörleri ve Eşlik Eden Bozukluklar	7
-------------------	---	---

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AD	: Alıcı Dil
APA	: American Psychiatric Association
ASHA	: American Speech-Language-Hearing Association
BDT	: Bangor Disleksi Testi
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EROT	: Erken Okuryazarlık Testi
GDB	: Gelişimsel Dil Bozukluğu
İED	: İfade Edici Dil
NCDL	: National Center for Learning Disabilities
ÖG	: Öğrenme Güçlüğü
ÖGEBTÖ	: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği
p	: İstatistiksel Analizlerde Anlamlılık Değeri
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
SDP	: Sözel Dil Performansı
SOT	: Sesli Okuma Testi
Ss	: Standart sapma
TEDİL	: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
TGG	: Tipik Gelişim Gösteren
χ^2	: Pearson's Ki-Kare Değeri

1. GİRİŞ

İletişim; bireylerin fikir, istek ve ihtiyaçlar gibi olguları sözlü ve sözlü olmayan şekilde birbirleri ile paylaşmaları ve etkileşim kurmalarıdır. Bireylerde iletişim doğumla birlikte başlayarak yaşamın sonuna kadar devam etmektedir. Hayat boyu devam eden iletişim dil aracılığıyla sağlanmaktadır ve bireyin toplumda edineceği yer ve başarılar için de anahtar konumundadır (Owens, 2016).

Dil, bireylerin yazılı, sözlü veya semboller gibi farklı sistemler kullanarak iletişim kurmalarını, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayan bir araçtır. Dil; yapı, içerik (semantik) ve kullanım (pragmatik) olmak üzere 3 ana bileşenden oluşmaktadır (Bloom and Lahey, 1978). İçerik bileşeni dilin anlambilgisini ifade ederken kullanım bileşeni dilin doğal bağlamda amaca yönelik kullanımı ile ilişkilidir. Yapı bileşeni ise iletişim esnasında anlamın karşı tarafa geçmesini sağlayan bir dönüştürücüdür (Topbaş, 2017). Yapı bileşeni; fonoloji (sesbilgisi), morfoloji (biçimbilgisi) ve sentaks (sözdizimi) olarak üç ayrı başlıkta incelenmektedir. Fonoloji, bir dildeki konuşma seslerini, bu seslerin anlamlılıklarını ve düzenini incelemektedir. Morfoloji, dildeki ek ve köklerin oluşturulma ve dizilme kurallarını incelemekte ve sentaks bileşeni ise bir dildeki sözcüklerin cümle içinde kurallı dizilişlerini incelemektedir.

Dilin bileşenlerinden bir veya birkaçında görülen problemler ile dil bozuklukları meydana gelmektedir. Otizm spektrum bozukluğu, nörogelişimsel bozukluklar, beyin hasarı, genetik sendromlar, işitme kaybı gibi biyomedikal nedenlere bağlı olmayan dil bozuklukları gelişimsel dil bozukluğu olarak adlandırılmaktadır. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda erken dönemde sözcük öğrenme, sözcüğü akılda tutma, sözcüklerin bağlamsal ilişkilerini kavrama, dilin fonolojik temsillerini kavrama ve oluşturmada güçlükler görülebilmektedir (Norbury, 2004). Bu güçlükler nedeniyle çocuklarda sözcük dağarcığının sınırlı olmasının yanı sıra dilin morfolojik ve sentantik yapısında da önemli sorunlar görülmektedir. Gelişimsel dil bozukluğu görülen çocuklarda morfosentaktik yapının en çok etkilenen alan olduğu belirtilmektedir (Leonard, 2014).

Erken dönemde dilin birçok bileşeninde problemler görülmesi ile başlayan gelişimsel dil bozuklukları okul çağında da devam edebilmektedir. Okul çağında okuma, yazma ve matematik becerilerinin öğrenimi için çocuklardan talep edilen dil becerileri okul öncesi dönemden çok daha üst düzeydedir. Erken dönemde gelişimsel dil bozukluğu olan bir çocuk için bu durum çok daha zorlayıcı hale gelmektedir. Çalışmalarda erken dönemde gelişimsel dil bozukluğu tanısı olan çocukların bazılarının okul çağına

geldiklerinde öğrenme güçlüğü tanısı alabilecek düzeyde akademik problemler yaşadıkları belirtilmektedir (Catts vd., 2012).

Öğrenme güçlüğü, zihinsel becerileri normal veya normalin üzerinde olan çocuklarda okuma, yazma ve matematik gibi akademik becerileri öğrenmede gözlenen zorluklar olarak tanımlanabilmektedir. Öğrenme güçlüğü taraması için kullanılan birçok batarya bulunmaktadır. Bu bataryalar; Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Listesi (Korkmazlar, 1992), Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi (Yalın ve Karataş, 1994), Bangor Disleksi Testi (BDT) (Şenel, 1998), Sesli Okuma Testi (SOT) (Şenel, 1998), Erken Okuryazarlık Testi (EROT) (Kargın vd., 2015), Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi (Oğuzhan, 2018), Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) (Okur, 2019) olarak sıralanabilir.

Öğrenme güçlüğü fonolojik açıdan ele alan yaklaşım öğrenme güçlüğü dil temelli bir nörolojik bozukluk olduğunu ve dil ediniminde gecikme, ifade edici dil zorlukları, fonolojik farkındalıkta zayıflık, fonolojik işleme güçlüğü gibi birçok problemin erken dönemde öğrenme güçlüğü için risk faktörü olduğunu belirtmektedir (Snowling, 1995). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların zihinsel becerilerinin de normal veya daha üst düzeyde olduğu bilinmektedir ve dile özgü problemler yaşamaktadırlar. Bu tanımlamalara ve ilişkilere bakıldığında gelişimsel dil bozukluğu ve öğrenme güçlüğü birbirini izleyen bozukluklar olabileceği düşünülmektedir.

1.1. Amaç

Çalışmanın amacı gelişimsel dil bozukluğu olan 4-6 yaş arası çocuklarda öğrenme güçlüğü erken belirtilerinin taranması ve tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılarak incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar arasında Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği alt ölçek puanları ve toplam puanlar açısından anlamlı farklılık var mıdır?
2. Gelişimsel dil bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasında;
 - a) dil gelişimi ve iletişim becerileri ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski açısından anlamlı farklılık var mıdır?
 - b) bilişsel beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski açısından anlamlı farklılık var mıdır?

- c) psikomotor beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski açısından anlamlı farklılık var mıdır?
 - d) sosyal duygusal beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski anlamlı farklılık var mıdır?
 - e) tüm alanlar birlikte değerlendirildiğinde öğrenme güçlüğü görülme riski açısından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların cinsiyetlerine göre Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği alt ölçekleri ve toplam puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Tipik gelişim gösteren çocukların cinsiyetlerine göre Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği alt ölçekleri ve toplam puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2. Önem

Gelişimsel dil bozukluğu dilin bir veya birçok bileşeninde problemlerin görüldüğü bir bozukluktur. Okul öncesi dönemde dilin birçok bileşeninde görülen etkilenim okul çağında akademik beceriler üzerinde de etkili olmaktadır. Sınıf düzeyinin artması ile gereken dil becerilerinin de aynı oranda artması ile çocuklar sınıflar dil bozuklukları nedeniyle birçok akademik güçlük gösterebilmektedir. Yapılan bir çalışmada 4. sınıfa geldiğinde okuma güçlüğü yaşamaya başlayan ancak öncesindeki dönemde okuma ile ilgili yeterli düzeyde becerisi olan çocukların daha erken dönemde tanılanmamış dil bozukluklarının olduğu belirtilmiştir (Catts vd., 2012).

Araştırmacılar, 5 yaşında dil bozukluğu tanısı alan çocukların 19 yaşına geldiklerinde heceleme, okuduğunu anlama, sözcük ayırt etme, hesaplama yapma gibi akademik becerilerde zorluklar yaşadıklarını bulmuştur. Okul öncesi dönemde dil bozukluğu teşhisi konan çocukların, dil bozukluğu olmayan akranlarına göre öğrenme güçlüğü olarak sınıflandırılacak kadar ciddi akademik zorluklar yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Young vd., 2002)

Ülkemizde öğrenme güçlüğü ilköğretim çağına tanılanmaktadır. Bu çalışma ile okul öncesi dönemde dil becerileri, bilişsel beceriler, psikomotor beceriler ve sosyal-duygusal beceriler açısından okul öncesi dönemde yapılacak tarama ile çocukların öğrenme güçlüğü yaşama riski ölçülecektir ve erken dönemde hangi alanda daha fazla etkilenim olduğu belirlenerek müdahalenin bu çerçevede genişletilmesi ile okul döneminde

öğrenme güçlüğü'nün oluşturacağı problemlerin en aza indirilebileceği düşünülmektedir. Yabancı alanyazında öğrenme güçlüğü'nün erken belirtileri ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır fakat Türkçe alanyazında gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda öğrenme güçlüğü'nün erken belirtilerinin ölçülmesi üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile alanyazına ve uygun terapinin planlanması ve uygulanması aşamalarına önemli katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

2. ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın konusu olan gelişimsel dil bozukluğu ve öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgiler verilecektir.

2.1. Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda Dil Gelişimi

Dil gelişimi doğumla birlikte başlayan bir süreçtir. Beyin gelişimi ile birlikte dil gelişimi ve çocukların gösterdikleri dil becerileri de çeşitlenmektedir. Her çocuk birbirinden farklı hızlarda dil gelişim sürecini yaşamaktadır (Fogle, 2008). Ortalama yaş aralıkları ile dil gelişim sürecinde basamak belirlenebilmektedir. Bleile (2004), dil gelişimini dört alt döneme ayırmış ve 0-12 ay dönemini söz öncesi iletişim dönemi, 12-24 ay dönemini sözcük öğrenme dönemi, 24-60 ay arasını kural öğrenme dönemi ve 60 ay ve sonrasını sesbilgisel farkındalık ve okuryazarlık dönemi olarak adlandırmıştır.

0-8 aylık süreçte bebeklerde anlamsız ses üretimleri ardından ses birleşimlerinin yapıldığı gıgıldama dönemi ve ses üretimleri görülür. 8-12 ay sürecinde kanonik babıldama (bababa, dadada) ve çeşitlenmiş babıldama (badiga) görülür. Bebekler mimik ve jestlerini kullanarak isteklerini belirtirler. 12 ayda tek sözcük üretimlerinin başlar ve sözcük öğrenme dönemine geçilir. 12-18 ayda ilk 50 sözcüğün üretimi görülür ve jest ve mimiklerin yerini sözcükler alır. 18-24 ayda çocuklar dilin semantik boyutunu kavramaya başlar ve ortalama 200-300 sözcük üretimi görülür. İki kelimeli cümleler ve iki heceli kelimelerin üretimi artar. Konuşmanın %50'si anlaşılır düzeydedir. 24-30 ayda 'Ne?', 'Kim?', 'Ne yapıyor?', 'Nereye gidiyor?' gibi nesne ve basit olaylara ilişkin sorular alıcı ve ifade edici dil boyutunda edinilmeye başlar ve nesne adlandırmaları artar. Morfem ve uyak farkındalığı başlar. Sembolik oyun gelişir. 30-36 ayda konuşma anlaşılabilirliği %75 düzeyindedir ve oyun sırasında dil kullanımı artmıştır. 36-42 ayda hikaye anlatımları bir konu çerçevesinde ve zamansal olarak bir kurgu içerisinde. Temel renkler, alıcı ve ifade edici dilde edinilir. Çocuklar sıralı cümleler içerisinde neden-sonuç ve zaman ilişkisini anlar ve kullanır. 42-48 ayda çocuklar daire, üçgen gibi basit geometrik şekilleri, 'Ne zaman?' ve 'Nasıl?' sorularını, büyük ve küçük gibi boyut bildiren sözcükleri anlar ve kullanır. Geçmişte yaşanan olayları detaylı şekilde anlatabilir. 48-60 ayda konuşma anlaşılabilirliği %100'dür. Çocukların karmaşık cümle üretimlerinin olduğu görülür. Bu yaştaki çocuklar karmaşık ve sıralı olayları anlatırlar (Paul, 2007).

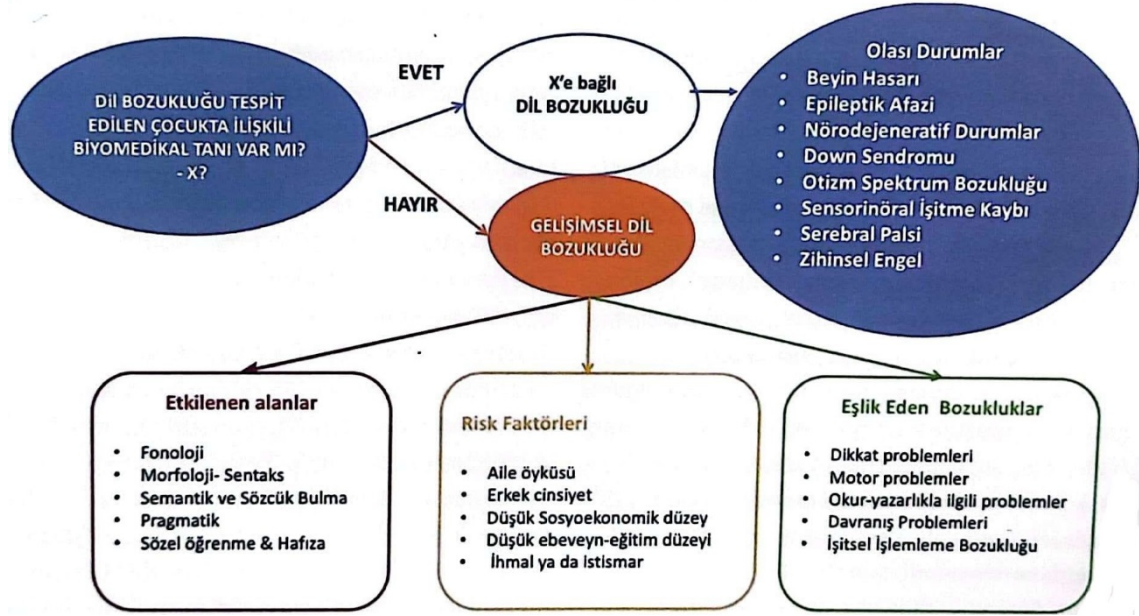
2.2. Gelişimsel Dil Bozukluğu

Dil bozukluğu; yazılı, sözlü veya sembol sistemlerinin anlaşılması ve/veya kullanılmasında gözlemlenen problemidir. Dil bozukluğu olan çocuklarda dilin temel bileşenleri olan fonoloji, morfoloji, sentaks, semantik, pragmatik alanlarından birinde veya birkaçında problemler gözlenebilmektedir (ASHA, 1993). Yapılan çalışmalarda çocuklar dil bozukluklarının görülme sıklığının %3 ile %7 arasında değişkenlik gösterdiği belirtilmiştir (Norbury vd., 2016; Beitchman, Brownlie ve Bao, 2014).

Dilin çok katmanlı ve karmaşık yapısı nedeniyle dille ilişkili problemlerde tanısallık etiketlemeler yapmak kolay olmamaktadır. Çocuklar dili farklı oranlarda geliştirirler ve bazıları yaşıtları ile uyumlu şekilde dil becerilerini geliştirirken bazıları bu aşamaları daha yavaş izleyerek daha geç zamanda yaşıtlarını yakalamaktadır. Bunun yanı sıra yaşıtları ile uyumlu bir dil becerisi seviyesine gelemeyen ve hayatı boyunca bu sebeple zorluk yaşayan çocuklar da görülmektedir. Bu çocuklar arasındaki ayrımı yapmak zor olabilmektedir. Bazı çocuklar yaşıtları ile aralarındaki farkı zaman içerisinde kendiliğinden kapatıp yaşıtlarını yakalayabilse de bazıları yakalayamamaktadır. Uzmanlar için bu farkı kimin kapatıp kimin kapatamayacağını kestirilmesi güçtür. Bu katmanlı ve karışık yapı nedeniyle dile ilişkin problemlerde zaman içinde güçlük (difficulty), gereksinim (need), bozukluk (impairment) ve yetersizlik (disability) gibi problemi betimlemeye yönelik birçok farklı terim kullanılmıştır. Tanılama aşamasında günümüze kadar konjenital afazi, gelişimsel disfazi, özgül dil bozukluğu, dil gecikmesi gibi birçok terim de kullanılmış ve bir terminoloji yoğunluğu oluşmuştur. İhtiyaç doğrultusunda uzman kişilerin bir fikir etrafında uzlaşmalarını sağlayan Delphi yöntemi kullanılarak CATALISE çalışması yapılmış ve birçok uzman ile terminoloji üzerine ortak bir paydada buluşulması hedeflenmiştir. Otizm spektrum bozukluğu, nörogelişimsel bozukluklar, beyin hasarı, genetik sendromlar, işitme kaybı gibi biyomedikal nedenlere bağlı olmayan dil bozuklukları için “Gelişimsel Dil Bozukluğu” (GDB) tanımlaması üzerinde uzlaşmıştır. Biyomedikal bir nedenle ilişkili dil bozukluklarının ise “X’e bağlı dil bozukluğu” olarak sınıflandırılmasına karar verilmiştir (Bishop vd., 2017). Yapılan bir çalışmada gelişimsel dil bozukluğu görülme riskinin %6.2 olduğu bildirilmiştir (St Clair vd., 2019).

Nedeni bilinmeyen nörogelişimsel bozukluklar ile ilişkili olarak da dil bozuklukları meydana gelebilmektedir ancak bu bozuklukların kesin bir etiyojisi olmadığı ve dille olan ilişkileri diğer biyomedikal problemlerden çok daha zayıf olduğu

için bu dil bozuklukları da ‘Gelişimsel Dil Bozukluğu’ olarak tanımlanmaktadır. Kaynağı bilinmeyen nörogelişimsel bozukluklar, risk faktörleri ve etkilenen alanlar Şekil 2.1’de yer almaktadır.



Şekil 2.1 Gelişimsel Dil Bozukluğu; Etkilenen Alanlar, Risk Faktörleri ve Eşlik Eden Bozukluklar (Özcebe ve Aydın, 2018)

2.2.1. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Dil Özellikleri

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda dilin bir veya birden çok bileşeninde problemler gözlemlenebilmektedir. İçerik (semantik) bileşenine bakıldığında çocukların sözcük dağarcığında kısıtlılıklar görülmektedir. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar yeni bir sözcük öğrenmekte ve bir sözcüğü akıllarında tutmakta zorlanırlar. Bu nedenle yeni sözcükleri öğrenebilmeleri için daha fazla uyarıma ihtiyaç duyarlar (Alt, Plante ve Creusere, 2004). İlerleyen dönemlerde çocukların bildikleri sözcük sayısı dışında sözcüklerin anlamlarına ilişkin bilgileri ile ilgili sorunlar görülebilmektedir. Örneğin; bir sözcüğün birden çok fazla anlamının olabileceği, sözcüklerin birbirleriyle bağlamsal ilişkileri ve mecazi kullanımların anlaşılması ile ilgili sorunlar yaşayabilirler (Norbury, 2004).

Dilin yapı bileşenindeki problemlerde fonoloji, morfoloji ve sentaks bileşenleri etkilenebilmektedir. Gelişimsel dil bozukluklarında sıklıkla görülmektedir. Buna rağmen gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar dilbilgisinden tamamen yoksun değildir. Fonolojik etkilenimlerde çocukların sözcüklerin fonolojik temsillerini oluşturmak ve

anlamakta güçlükler yaşayabilmektedir. Morfoloji ve sentaks bileşenlerinin etkileniminde sözcüklerin çekimlenmesinde ve cümle kurmada bozukluklar görülebilir. Çocuklar mevcut dilbilgisi bilgilerini kullanırken tutarsız hatalar yapabilirler veya dilbilgisi kurallarını isteğe bağlı olarak uygulayabilirler (Rice vd., 1995). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda yapılan bir çalışmada çocukların karmaşık morfosentaktik yapıları kullanmakta yetersiz oldukları ve zaman eklerini kullanmakta önemli düzeyde sorun yaşadıkları belirtilmiştir (Leonard, 2014). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda zaman belirten biçimbirimleri kullanmama veya yanlış kullanma, edilgen yapıların kullanımında hatalar ve zamirlerin kullanımı ve anlaşılması ile ilgili sorunlar görülebilmektedir. Gelişimsel dil bozukluğu olan daha büyük yaşlardaki çocuklarda ‘Ne?’, ‘Nerede?’ ‘Kim?’ ‘Nasıl?’, ‘Ne zaman?’ ve ‘Neden?’ gibi soruların kullanımında da problemler gözlenebilmektedir (van der Lely, 2005).

Kullanım bileşeni, dilin sosyal hayatta ortama ve bağlama uygun kullanılması ile ilişkilidir. Pragmatik bileşenle ilgili zorluklar konuşmayı başlatma, sürdürme, açıklama talep etme, sıra alma, bağlama uygun konuşma gibi alanlarda görülebilmektedir. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar karşılarındaki kişilerin duygularını anlama, yapılan konuşmanın bağlamını anlama ve dili buna uygun kullanma, konuşmalardaki örtülü ifadeleri anlamada güçlükler yaşayabilirler.

2.3. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü (ÖG); Ulusal Öğrenme Güçlüğü Merkezi (The National Center of Learning Disability) tarafından “bilgiyi alma, işleme, saklama ve bilgiyi geri çağırma yeteneklerini etkileyen nörolojik bir bozukluk” olarak tanımlanmaktadır (NCLD, 2014). Öğrenme güçlüğü, DSM-5 tarafından farklı kültürlerde %5 ile %15 aralığında yaygın olduğu belirtilmektedir (APA, 2013). Öğrenme güçlüğü, net olarak bilinmemektedir fakat genetik ve çevresel faktörler sebebiyle ortaya çıkan nörolojik temelli bir bozukluk olduğu ve yaşam boyu devam ettiği düşünülmektedir (Siegel, 1999). Düşük doğum ağırlığı, aile öyküsü, çocuklukta sık geçirilen kulak enfeksiyonu gibi faktörlerin öğrenme güçlüğü açısından risk oluşturduğu belirtilmektedir (Barth, 2003). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin dil becerilerinde gecikme ve problemler olduğu konusunda da fikir birliği bulunmaktadır (Feagans ve Appelbaum, 1986).

2.3.1. Öğrenme Güçlüğü Alt Tipleri

Öğrenme güçlüğünde kişilerin pek çok alanda zorluklar yaşadığı görülmekle birlikte okuma, yazma ve matematik gibi akademik becerilerdeki etkilenimin en yaygın şekilde görüldüğü bilinmektedir. (Heward, 2013) Öğrenme güçlüğü'nün alt tiplerinde de en yaygın görülen güçlükler okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi), matematik öğrenme güçlüğü(diskalkuli) olarak ele alınmaktadır (Shaywitz ve Shaywitz, 2005).

2.3.1.1 Okuma güçlüğü (Disleksi)

Öğrenme güçlüğü'nün okumaya spesifik olan alt tipi disleksi olarak adlandırılmaktadır (NCLD, 2014). Disleksi; fonolojik farkındalık, hızlı adlandırma, sözcük ve kavramları hatırlamada güçlük içeren dil temelli bir bozukluktur (Mouzakitis, 2012). Dislekside dilin kullanım sürecini etkileyen sembolik ifadeleri kodlama, harf-ses eşlemesi ve harf-ses ilişkilendirmesinde zorluklar gözlenmektedir (Matsumoto, 2009).

2.3.1.2. Yazma güçlüğü (Disgrafi)

Öğrenme güçlüğü'nün yazmaya spesifik olan alt tipi disgrafi olarak tanımlanmaktadır (NCLD, 2014). Yazma becerisi; dil-konuşma becerileri, dikkat, görsel algı ve ince ve kaba motor beceriler gibi birçok becerinin katkısı ile ortaya çıkmaktadır (Emerson ve Patricia, 2010). Yazma güçlüğü yaşayan bireylerde yazıları okunaklı şekilde yazamama, düşüncelerini yazarken planlama ve organize etmekte güçlük çekme, yazılacak kelimede grafemleri ve grafemlerin şekillerini hatırlamakta güçlük gibi problemler yaşayabilmektedir.

2.3.1.3. Matematik öğrenme güçlüğü (Diskalkuli)

Öğrenme güçlüğü'nün matematiğe spesifik olan alt tipi diskalkuli olarak tanımlanmaktadır (NCDL, 2014). Matematik becerisi dil ve semboller arası eşleştirme yapabilmeyi gerektiren ve somut olmayan bir beceridir (Jena, 2013). Matematik öğrenirken kısa süreli bellek, uzun süreli bellek, işlemsel bellek gibi birçok beceriye ihtiyaç duyulmaktadır (Emerson ve Patricia, 2010). Matematik öğrenme güçlüğü olan

bireylerde ritmik sayma, aritmetik işlemler, problem çözme gibi becerilerde sorunlar görülebilmektedir (NCLD, 2014).

2.3.1.4. Sözel olmayan öğrenme güçlüğü

Sözel olmayan öğrenme güçlüğünde bireyler iyi düzeyde sözel becerilere sahiptirler (NCLD, 2014). Sözel olmayan öğrenme güçlüğünün özellikleri algısal duyarlılık, el-göz koordinasyon bozukluğu, planlama, öz düzenleme, dikkat içeren görevlerde zorlanmalar olarak sıralanabilir (Mamen, 2007).

2.3.2. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri

Okul öncesi dönemde çocukların gösterdiği belirtiler öğretmenler veya aileler tarafından fark edilmektedir fakat çocuğun okul çağında olmaması nedeniyle öğrenme güçlüğü olabileceği sıklıkla düşünülmemektedir. Okul öncesi dönemde görülebilecek öğrenme güçlüğü erken belirtilerinin taranması ve takibi ile erken müdahalenin mümkün olabileceği ve okul çağından önce gerekli müdahalenin yapılması ile çocukların akademik başarılarının arttırılabileceği düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğünde erken belirtiler çoğunlukla çocuğun dil becerileri, motor gelişimi, işitsel-görsel algısı, dikkat ve yürütücü işlevler gibi bilişsel becerileri ve sosyal-duygusal gelişimi ile ilişkili olmaktadır.

Öğrenme güçlüğünü açıklayan yaklaşımlardan biri olan fonolojik yaklaşım, öğrenme güçlüğünün dil tabanlı bir nörolojik bozukluk olduğu görüşünü benimsemekte ve dil ediniminde gecikme, ifade edici dil zorlukları, fonolojik farkındalıkta zayıflık, fonolojik işleme güçlüğü gibi birçok problemin erken dönemde öğrenme güçlüğü için risk faktörü olduğunu belirtmektedir (Snowling, 1995). Erken çocukluk döneminde ve okul öncesi eğitimin başladığı dönemde çocukların dil becerilerinin okul dönemindeki başarıları için fikir verebileceği ve bu dönemlerde görülen dille ilişki problemlerin okul çağında okuma ve yazma ile ilgili güçlüklerle sebep olabileceği belirtilmektedir (Molfese, D.L., Molfese, V.J. ve Espy, 1999; Shapiro ve Levine, 1990; Lyytinen ve Robey, 1999).

Kısıtlı sözcük dağarcığı, gramer kullanımında hatalar, sözcük çeşitliliğinin az olması, yeni sözcük öğrenmede güçlük ve artikülasyon problemleri dil ve konuşma gelişimde gözlenebilen erken belirtilerdir. Alıcı dil gelişimi başta olmak üzere dil ve konuşma becerilerinde gecikmeler görülmesinin disleksi için en erken yordayıcı olduğu

belirlenmektedir (Snowling, 2012). Okul öncesi dönemde bir sözcüğü oluşturan seslerin belirlenmesi, uyak farkındalığı, sözcüğün baş, orta ve son seslerinin belirlenmesi, sözcüklerden bir sesin çıkarılması veya sözcüğe bir ses eklenmesi ile oluşan yeni sözcüğün belirlenmesi, harf tanıma, harf-ses ilişkisinin kurulması gibi erken okuryazarlık becerileri kazanılmaktadır. Bu becerilerde görülen problemler okuma sürecinde etkili olup disleksi tanısına götürebilmektedir (Rief ve Stern, 2010).

Ortamlara uyum sağlamakta zorlanmalar, akran ilişkilerinde güçlükler, daha küçük yaş düzeyinde oyunlar oynama, kendini ifade etmede çekingenlik gibi belirtiler erken dönemde çocukların sosyo-duygusal alanda gösterebileceği öğrenme güçlüğü belirtilerinden olabilmektedir. Dominant el tercihinde gecikme, alışık olunmayan şekilde kalem tutma, el-göz koordinasyonunda zayıflıklar bağımsız giyinme ve yemek yemede güçlükler erken dönemde görülebilecek motor problemlerdendir. Büyüklüğü fark etmede güçlük, dikkat problemleri, hiperaktivite, zaman kavramının anlaşılmaması, hareketlerin ve konuşmaların yavaş olması, yönerge takibinde güçlükler, kısa ve uzun süreli bellek problemleri, öfke ve inatçılık benzeri davranışlar erken dönemde görülebilecek bilişsel problemlerdendir (Diken, 2010).

2.3.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Dil Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil edinimlerinin akranlarına göre daha yavaş ve kısıtlı olduğu bilinmektedir (Bek ve Şen, 2015). Erken dönemlerde dil becerilerinden kaynaklı problemler daha fazla tolere edilebilirken yaş arttıkça öğrenmenin gerektirdiği dil becerisi daha kompleks hale gelmektedir ve dil bozukluğu yaşayan çocuklar bu alanlarda daha fazla zorlanmaya başlarlar (Sun ve Wallach, 2014). Ayrıca öğrenme güçlüğü olan çocuklar plan ve organizasyon becerilerinde sorun yaşadıkları için dili kullanarak düşüncelerini, isteklerini ve ihtiyaçlarını aktarmakta, konuşmalar içerisinde uzun cümleleri anlamakta ve somut olmayan ifadeleri anlamakta zorluklar yaşamaktadırlar (Turan, 2004).

Okuma becerisi için önemli olan bir sözcüğü oluşturan seslerin belirlenmesi, uyak farkındalığı, sözcük içinde seslerin yerlerinin belirlenmesi gibi fonolojik farkındalık becerilerinin öğrenme güçlüğü olan çocuklarda zayıf olduğu bilinmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda biçimbirim kullanımının sınırlı olduğu ve söz dizimlerinin akranlarına göre çok daha basit düzeyde olduğu belirtilmektedir (Vogel, 1977). Öğrenme

güçlüğü olan çocukların kendilerini ifade etmede, konuşmada konu bütünlüğünü korumakta ve belirli durumları analiz edip sonuç çıkarmakta güçlükler yaşadığı bilinmektedir. Çocukların dilin pragmatik bileşeni ile ilişkili yaşadığı problemlerden kaynaklı olarak konuşma ihtiyacı hissetmeme veya konuşmadan kaçınma gibi davranışlar sergileyebildiği ve eksik veya hatalı betimlemeler yaptıkları belirtilmektedir (Spekman, 1981).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgi verilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda öğrenme güçlüğü erken belirtilerinin taranması ve karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Çalışmada tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan grupların karşılaştırması yapılacağı için karşılaştırmalı betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 40 tipik gelişim gösteren 40 gelişimsel dil bozukluğu olan çocuk olmak üzere 80 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri Mart 2022 – Nisan 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 269044 protokol numarası ile 02.03.2022 tarihinde onaylanmıştır.

3.2. Katılımcılar

Çalışma tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar olmak üzere iki örneklem grubu içermektedir. Gelişimsel dil bozukluğu olan grupta 17 kız 23 erkek olmak üzere 40 çocuk katılımcı bulunmaktadır. Tipik gelişim gösteren grupta 22 kız 18 erkek olmak üzere 40 çocuk katılımcı bulunmaktadır. Katılımcılar Ankara ilindeki rehabilitasyon merkezleri ve anaokullarında bulunan 4-6 yaş arası çocuklardan oluşmaktadır.

3.2.1. Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri

Katılımcıların yaş ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1 Katılımcıların sosyodemografik özellikleri

	Ort.	Ss	TGG		GDB	
Yaş (Ay)	59.16	7.05	60.12 ± 7.52		58.20 ± 6.50	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Cinsiyet						
Kız	41	51.2	18	45	23	57.5
Erkek	39	48.8	22	55	17	42.5

Tablo 3.1. incelendiğinde, çalışmaya dahil edilen katılımcıların yaş (ay) ortalaması 59.16 ± 7.05 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların 41'i (%51.2) kız ve 39'u (%48.8) erkektir.

3.2.2. Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi Sonuçları

Tipik gelişim gösteren çocukların Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi sonuçları Tablo 3.2'de verilmiştir. TEDİL ile çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil performansı puanları belirlenmiştir. Çocukların alıcı dil puanlarında en yüksek değer 124, en düşük değer 99; ifade edici dil puanlarında en yüksek değer 121, en düşük değer 97 olarak bulunmuştur. Çocukların sözel dil performans puanlarında en düşük değer 98, en yüksek değer 127 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.2 *Tipik gelişim gösteren çocukların Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi sonuçları*

Katılımcı	Yaş (Ay)	Cinsiyet	TEDİL Sonuçları		
			A.D.	İ.E.D.	S.D.P.
E.M.Ç.	71	K	121	101	113
İ.İ.	51	K	99	108	104
T.Y.	50	E	117	120	122
E.E.	52	K	99	97	98
H.M.T.	49	K	103	104	104
B.A.A.	55	E	110	100	106
E.S.	68	K	104	108	107
A.S.K.	61	K	107	108	109
E.B.	66	K	104	111	109
B.K.	61	K	113	118	119
N.Ö.	62	K	123	118	125
G.E.	55	E	107	108	109
C.H.	61	K	107	108	109
A.D.	50	E	110	100	106
Ö.G.	56	E	118	115	120
T.E.	67	K	112	108	112
M.B.Y.	70	E	112	108	112
A.Ç.	49	E	103	97	100
Ö.Ş.	54	E	111	103	108
B.B.	63	K	114	111	115
K.D.	68	K	121	117	123
M.D.	55	K	107	115	113
N.O.	48	K	117	108	115
Ç.G.	60	E	104	97	101
T.B.	69	E	118	114	119
İ.Ç.	68	K	115	111	116
A.S.	56	K	111	101	107
E.A.B.	56	E	121	108	117
E.H.	59	K	115	111	116
İ.B.	70	K	104	111	109
E.E.T.	71	K	107	111	111
G.D.	71	E	117	108	115
F.B.Ö.	60	E	104	97	101
M.Y.	53	E	111	112	114
S.Y.	48	K	110	104	108
T.Y.	66	E	104	112	110
Ö.Y.Ö.	67	E	107	114	113
H.D.	70	E	124	121	127
S.Ç.	58	E	113	107	112
R.İ.	61	K	111	97	105

A.D.: Alıcı Dil, İ.E.D.: İfade Edici Dil, S.D.P.: Sözel Dil Performansı, TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi

3.2.3. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi Sonuçları

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir. TEDİL ile çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil performansı puanları belirlenmiştir. Çocukların alıcı dil puanlarında en yüksek değer 94, en düşük değer 52; ifade edici dil puanlarında en yüksek değer 94, en düşük değer 50 olarak bulunmuştur. Çocukların sözel dil performans puanlarında en düşük değer 43, en yüksek değer 85 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.2 *Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi sonuçları*

Katılımcı	Yaş (Ay)	Cinsiyet	TEDİL Sonuçları		
			A.D.	İ.E.D.	S.D.P.
A.F.B.	54	E	85	82	80
Y.S.A.	49	E	81	67	69
Y.E.E.	50	E	90	79	81
A.D.Ç.	61	K	85	84	81
S.A.	62	K	81	71	71
B.İ.E.	63	E	83	81	78
E.P.	55	E	85	88	84
M.A.A.	69	E	66	50	50
E.Y.Ş.	70	K	89	74	78
A.K.	57	E	74	81	73
H.A.B.	61	K	55	50	43
M.A.A.	52	E	83	88	83
E.G.Ç.	58	K	87	81	81
Y.M.A.	65	E	80	50	58
M.C.	53	E	55	58	48
E.M.K.	55	K	56	54	46
R.A.E.	57	E	60	64	54
A.A.	61	K	52	81	60
A.Ç.	62	K	81	53	60
B.E.A.	59	E	77	50	56
R.A.A.	56	E	89	85	84
N.G.	57	K	93	81	84
A.D.Y.	52	K	88	82	80
Ş.Ö.	57	E	87	87	84
E.E.	66	K	80	78	75
E.K.Ş.	63	E	86	78	78
A.Ö.	52	K	91	82	84
A.A.K.	51	E	88	85	82
B.T.	50	K	93	82	85
K.T.	50	E	90	82	83
Ö.Y.M	48	E	73	50	54
D.B.	57	E	81	61	65
S.Ş.	71	E	83	94	86
A.S.	66	K	89	74	78
Y.K	56	E	70	76	68
H.A.D.	67	E	83	87	82
M.B.	70	K	94	62	74
Ö.A.H.	49	E	62	50	47
E.A.	62	K	65	68	60
Ö.Ö.	55	K	74	81	73

A.D.: Alıcı Dil, İ.E.D.: İfade Edici Dil, S.D.P.: Sözel Dil Performansı, TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi

3.2.4. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Katılımcıların Dahil Edilme Kriterleri

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda çalışmaya dahil etme kriterleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Alıcı ve ifade edici dil becerileri kronolojik yaş ve cinsiyeti ile uyumlu olmamak;
2. Kronolojik yaşı 48-72 ay arasında olmak;
3. Anadili Türkçe olmak;
4. Çift dilli olmamak;
5. Bilateral periferik işitmesi normal sınırlarda olmak;
6. Ek bir biyomedikal tanısı olmamak;
7. Dil ve konuşma terapisi desteği alıyor olmak;
8. Gelişimsel dil bozukluğuna yönelik RAM raporu bulunmak;
9. Oral yapı ve işlevlerinde herhangi bir anomali olmamak.

Rehberlik Araştırma Merkezleri'nden gelişimsel dil bozukluğu ile ilişkili özel gereksinim raporu alınabilmesi için çocukların Çocuk Ruh Sağlığı, Kulak Burun Boğaz, Gelişimsel Pediatri, Odyoloji bölümlerinde işitme değerlendirmesi, gelişim değerlendirmesi ve zeka değerlendirmelerinin yapılması gerekmektedir. Araştırmaya bu değerlendirmelere katılmış ve RAM raporları bulunan çocuklar dahil edildiği için araştırma sürecinde bu değerlendirmeler uygulanmamıştır.

3.2.5. Tipik Gelişim Gösteren Katılımcıların Dahil Edilme Kriterleri

Tipik gelişim gösteren çocuklarda çalışmaya dahil etme kriterleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Alıcı ve ifade edici dil becerileri kronolojik yaş ve cinsiyeti ile uyumlu olmak;
2. Kronolojik yaşı 48-72 ay arasında olmak;
3. Anadili Türkçe olmak;
4. Çift dilli olmamak;
5. Bilateral periferik işitmesi normal sınırlarda olmak;
6. Ek bir biyomedikal tanısı olmamak.

3.3. Veri Toplama Araçları

Değerlendirmeye başlamadan önce araştırmaya gönüllü katılmak isteyen tüm katılımcılara bilgilendirme yapılmış ve ebeveynlerden Veli Bilgilendirme ve Onam Formu (EK-1) imzalamaları istenmiştir. Tüm katılımcılardan Pediatrik Aile Görüşme Formu (EK-2) ile anamnez alınmıştır. Anamnezin ardından sırasıyla Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi ile dil değerlendirmesi yapılmış ve Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği ebeveyn raporuna dayalı olarak doldurtulmuştur.

3.3.1. Veli Bilgilendirme ve Onam Formu

Çalışmaya başlamadan önce tüm velilere bilgilendirme onam formu verilmiştir. Form; çalışmanın amacı, çalışmayı kimlerin yürüteceği, nasıl yürüteceği ve katılımcıların kişilik haklarının saklı tutulacağı hakkında bilgi içermektedir. Katılımcıların kişisel bilgilerini ve sonuçlarını içeren evraklar sadece araştırmacılar tarafından dosyalanmıştır. Üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

3.3.2. Pediatrik Aile Görüşme Formu

Görüşme formu ile ebeveyn ve çocuğa dair demografik bilgiler alınmıştır. Prenatal, perinatal ve postnatal döneme ilişkin bilgiler ve çocukların medikal ve gelişimsel öyküsü, çocukların günlük yaşamları ile ilgili bilgiler edinilmiştir.

3.3.3. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi

Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin 2 yaş 0 ay ve 7 yaş 11 ay arasındaki çocuklarda değerlendirilmesini amaçlayan Türkçe Erken Dil Gelişim Testi, 2014 yılında Türkçe'ye uyarlanmış ve standardizasyonu yapılmıştır (Topbaş ve Güven, 2013). Testin alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendiren iki alt testi bulunmaktadır. Alıcı dil alt testi anlam bilgisini ölçen 24 ve dilbilgisini ölçen 13 madde olmak üzere toplam 37 maddeden oluşmaktadır. İfade edici dil alt testi anlam bilgisini ölçen 24 ve dilbilgisini ölçen 15 madde olmak üzere toplam 39 maddeden oluşmaktadır. Küçük yaş gruplarında test maddeleri ebeveyn raporuna dayalı olarak puanlanmaktadır.

3.3.4. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği

4-6 yaş aralığında öğrenme güçlüğü açısından risk altında olabilecek çocukların değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş olan Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama

Ölçeği ebeveyn görüşüne dayalı bir araçtır (Okur, 2019). Uygulayıcı sertifikası bulunan kişiler tarafından uygulanabilmektedir. Ölçekte toplam 52 maddeden oluşan 4 alt ölçeği bulunmaktadır. Maddeler 1-Tamamen katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Puanlar arttıkça öğrenme güçlüğüne ilişkin risk artmaktadır. Alt ölçekler; Dil Gelişimi ve İletişim Becerileri, Bilişsel Beceriler, Psikomotor Gelişim Becerileri, Sosyal-Duygusal Beceriler olarak ayrılmaktadır.

Dil Gelişimi ve İletişim alt ölçeği öğrenme güçlüğü ile ilişki olabilecek genel dil ve konuşma gelişimini kapsayan 14 madde içermektedir. Bilişsel Beceriler alt ölçeği; bellek, çalışma belleği, dikkat ve yönetici işlevler gibi alanları kapsayan 19 maddeden oluşmaktadır. Psikomotor Gelişim Becerileri alt ölçeği ince ve kaba motor beceriler, denge gibi alanları kapsayan 13 maddeden oluşmaktadır. Sosyal-Duygusal Beceriler alt ölçeği akran iletişimi, aile iletişimi, sosyal etkileşim gibi alanları kapsayan 7 maddeden oluşmaktadır. Her alt ölçeğe ilişkin öğrenme güçlüğü risk düzeyi ve alt ölçeklerin ham puanlarının toplanması ile toplam öğrenme güçlüğü riski ölçülebilmektedir. Böylelikle katılımcılar alt ölçeklerin içeriklerine göre detaylı olarak taranabilmektedir.

3.4. Ortam

Çalışmada kullanılan Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi ve Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin terapi odalarında ve anaokullarının uygun olan odalarında yapılmıştır. Uygulama yapılan odaların yeterince aydınlatılmasına, uygulama yapılan odalarda dikkat dağıtıcı materyallerin olmamasına ve sessiz bir ortam olmasına dikkat edilmiştir. Türkçe Erken Dil Gelişimi testi; uygulama sertifikasına sahip, iki yıllık deneyimi olan yüksek lisans düzeyinde bir dil ve konuşma terapisti tarafından uygulanmıştır. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği araştırmacının yardımı ile ebeveynler tarafından dil testi yapılırken doldurulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için SPSS v26 istatistik paket programı kullanılmıştır. Temel analizler yapılmadan önce veri girişleri kontrol edilmiş ve kayıp veri analizi yapılmıştır. Kayıp veri analizinden sonra 80 katılımcının verileri üzerinden analizler yapılmıştır.

Karşılaştırma gruplarına göre Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği alt boyutlarından dil gelişimi ve iletişim becerileri, bilişsel beceriler, psikomotor beceriler, sosyal-duygusal beceriler ve öğrenme güçlüğü erken belirtiler tarama ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için t-testi yapılmıştır. Gelişimsel dil bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocukların cinsiyetine göre öğrenme güçlüğü erken belirtiler tarama ölçeği alt boyutlarından olan dil gelişimi ve iletişim becerileri, bilişsel beceriler, psikomotor beceriler, sosyal-duygusal beceriler puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için ayrı ayrı bağımsız örneklemeler için t-testi yapılmıştır.

Karşılaştırma gruplarına göre Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği alt boyutlarından dil gelişimi ve iletişim becerileri, bilişsel beceriler, psikomotor beceriler, sosyal-duygusal beceriler ve toplam puana göre öğrenme güçlüğü görülme riski açısından anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için Ki-kare testi uygulanmıştır.

Araştırmada, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR

Verilerin normallik varsayımını değerlendirmek için Skewness-Kurtosis değerleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği toplam puan ve alt boyutlarına ilişkin betimsel analizler*

Değişken	Min.	Maks.	Ort.	Ss.	Skewness	Kurtosis	Cronbach α
Dil gelişimi ve iletişim becerileri	1.00	20.00	7.15	6.06	0.466	-1.283	.97
Bilişsel beceriler	1.00	18.00	6.97	4.50	0.444	-0.852	.94
Psikomotor beceriler	1.00	19.00	4.83	3.82	1.529	1.976	.91
Sosyal-duygusal beceriler	1.00	17.00	5.20	4.09	1.063	0.431	.83
ÖGEBTÖ toplam puan	1.00	18.00	6.30	4.24	0.546	-0.408	.97

Tablo 4.1. incelendiğinde, dil gelişimi ve iletişim becerileri ortalaması 7.15 ($Ss = 6.06$), bilişsel beceriler ortalaması 6.97 ($Ss = 4.50$), psikomotor beceriler ortalaması 4.83 ($Ss = 3.82$), sosyal-duygusal beceriler ortalaması 5.20 ($Ss = 4.09$) ve ÖGEBTÖ toplam puan ortalaması 6.30 ($Ss = 4.24$) olarak hesaplanmıştır.

Skewness değerlerinin 0.466 ile 1.529 ve Kurtosis değerlerinin -1.283 ile 1.976 arasında olduğu görülmüştür. Veri normalliği için skewness (çarpıklık) – kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir. Çalışmada tüm değişkenlerin skewness (çarpıklık) – kurtosis (basıklık) değerleri -2.00 ile +2.00 arasında olduğu gözlenmiştir. Veri normalliği için histogram grafikleri de incelenmiştir. Bu grafiklerde de herhangi bir uç değer olmadığı tespit edilmiştir ve verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

4.1. Gruplar Arasında Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği Puanlarının Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 1: Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar arasında Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği alt ölçek puanları ve toplam puanı açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği'nin dil gelişimi ve iletişim becerileri, bilişsel beceriler, psikomotor beceriler ve sosyal-duygusal beceriler alt ölçekleri ve toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Gruplar arası ÖGEBTÖ alt ölçekleri ile toplam puanlarına ilişkin bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçları

Değişken	GDB		TGG		t	p
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.		
Dil gelişimi ve iletişim becerileri	12.50	3.78	1.80	1.13	17.13	< .001
Bilişsel beceriler	10.77	2.94	3.17	1.66	14.20	< .001
Psikomotor beceriler	7.15	4.08	2.52	1.33	6.80	< .001
Sosyal-duygusal beceriler	7.50	4.29	2.90	2.12	6.07	< .001
ÖGEBTÖ toplam puan	10.00	2.60	2.60	1.23	16.24	< .001

Tablo 4.2. incelendiğinde, gruplar arasında dil gelişimi ve iletişim becerileri alt ölçeği puanları açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t_{(78)} = 17.13$, $p < .001$). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların dil gelişimi ve iletişim becerileri alt ölçeği puan ortalaması ($Ort. = 12.50$, $Ss. = 3.78$) tipik gelişim gösteren çocukların puan ortalamasından ($Ort. = 1.80$, $Ss. = 1.13$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Gruplar arasında bilişsel beceriler alt ölçeği puanları açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t_{(78)} = 14.20$, $p < .001$). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların bilişsel beceriler alt ölçeği puan ortalaması ($Ort. = 10.77$, $Ss. = 2.94$) tipik gelişim gösteren çocukların puan ortalamasından ($Ort. = 3.17$, $Ss. = 1.66$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Gruplar arasında psikomotor beceriler alt ölçeği puanları açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t_{(78)} = 6.80$, $p < .001$). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların psikomotor beceriler alt ölçeği puan ortalaması ($Ort. = 7.15$, $Ss. = 4.08$) tipik gelişim gösteren çocukların puan ortalamasından ($Ort. = 2.52$, $Ss. = 1.33$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Gruplar arasında sosyal-duygusal beceriler alt ölçeği puanları açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t_{(78)} = 6.07, p < .001$). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların sosyal-duygusal beceriler alt ölçeği puan ortalaması ($Ort. = 7.50, Ss. = 4.30$) tipik gelişim gösteren çocukların puan ortalamasından ($Ort. = 2.90, Ss. = 2.12$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Gruplar arasında Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği toplam puanları açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t_{(78)} = 16.24, p < .001$). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların ÖGEBTÖ toplam puan ortalaması ($Ort. = 10.00, Ss. = 2.60$) tipik gelişim gösteren çocukların puan ortalamasından ($Ort. = 2.60, Ss. = 1.23$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

4.2. Gruplar Arasında Öğrenme Güçlüğü Görülme Riskine İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 2: Gelişimsel dil bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasında;

- a) dil gelişimi ve iletişim becerileri ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski açısından anlamlı farklılık var mıdır?
- b) bilişsel beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski açısından anlamlı farklılık var mıdır?
- c) psikomotor beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski açısından anlamlı farklılık var mıdır?
- d) sosyal duygusal beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski anlamlı farklılık var mıdır?
- e) tüm alanlar birlikte değerlendirildiğinde öğrenme güçlüğü görülme riski açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Öğrenme güçlüğü görülme riski ÖGEBTÖ’de çok az, hafif, orta ve yüksek şeklinde belirtilmektedir. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda ÖGEBTÖ’nün dil gelişimi ve iletişim becerileri, bilişsel beceriler, psikomotor beceriler ve sosyal-duygusal beceriler alt ölçekleri ile ÖGEBTÖ toplam sonucuna göre öğrenme güçlüğü görülme riski oranlarının farklı olup olmadığını belirlemek için Ki-kare analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Gruplar arasında ÖGEBTÖ alt ölçekleri ve toplam sonuca göre öğrenme güçlüğü görülme riski oranlarına ilişkin Ki-kare analizi sonuçları

		Dil gelişimi ve iletişim becerileri ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski						
Grup		Çok Az	Hafif	Orta	Yüksek	Ki-kare	<i>p</i>	
GDB	Frekans	0	10	17	13	73.33	<.001	
	Beklenen Frekans	19	6	8.5	6.5			
TGG	Frekans	38	2	0	0			
	Beklenen Frekans	19	6	8.5	6.5			
Bilişsel beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski								
GDB	Frekans	0	12	23	5	62.31	<.001	
	Beklenen Frekans	16.5	9.5	11.5	2.5			
TGG	Frekans	33	7	0	0			
	Beklenen Frekans	16.5	9.5	11.5	2.5			
Psikomotor beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski								
GDB	Frekans	7	27	3	3	45.66	<.001	
	Beklenen Frekans	22	15	1.5	1.5			
TGG	Frekans	37	3	0	0			
	Beklenen Frekans	22	15	1.5	1.5			
Sosyal-duygusal beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski								
GDB	Frekans	11	17	9	3	25.49	<.001	
	Beklenen Frekans	21.5	12.5	4.5	1.5			
TGG	Frekans	32	8	0	0			
	Beklenen Frekans	21.5	12.5	4.5	1.5			
Toplam öğrenme güçlüğü görülme riski								
GDB	Frekans	0	16	22	2	69.89	<.001	
	Beklenen Frekans	18.5	9.5	11	1			
TGG	Frekans	37	3	0	0			
	Beklenen Frekans	18.5	9.5	11	1			

GDB: Gelişimsel dil bozukluğu olan, TGG: Tipik gelişim gösteren

Tablo 4.3'e göre dil gelişimi ve iletişim becerileri ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski açısından gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda dil gelişimi ve iletişim becerileri ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. ($\chi^2 = 73.33, p < .001$).

Bilişsel beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski açısından gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda bilişsel beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. ($\chi^2 = 62.31, p < .001$).

Psikomotor beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski açısından gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda psikomotor beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. ($\chi^2 = 45.66, p < .001$).

Sosyal duygusal beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski açısından gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda sosyal duygusal beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü görülme riski anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. ($\chi^2 = 25.49, p < .001$).

ÖGEBTÖ toplam sonucuna göre öğrenme güçlüğü görülme riski açısından gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda toplam sonuca göre öğrenme güçlüğü görülme riski anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. ($\chi^2 = 69.89, p < .001$).

4.3. Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Cinsiyetine Göre Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 3: Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların cinsiyetlerine göre ÖGEBTÖ alt ölçekleri ve toplam puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların cinsiyetine göre dil gelişimi ve iletişim becerileri, bilişsel beceriler, psikomotor beceriler ve sosyal-duygusal beceriler alt ölçekleri ve öğrenme güçlüğü erken belirtiler tarama ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların cinsiyetine göre ÖGEBTÖ alt ölçekleri ve toplam puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

Değişken	Kız (n=23)		Erkek (n=17)		t	p
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.		
Dil gelişimi ve iletişim becerileri	12.56	3.56	12.41	4,.6	0.13	.901
Bilişsel beceriler	11.04	2.96	10.41	2.98	0.66	.510
Psikomotor beceriler	7.69	3.99	6.41	4.21	0.98	.332
Sosyal-duygusal beceriler	7.30	4.91	7.76	3.41	-0.33	.742
ÖGEBTÖ toplam puan	10.34	2.53	9.52	2.69	0.97	.337

Tablo 4.4 incelendiğinde, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların cinsiyetine göre dil gelişimi ve iletişim becerileri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(38)} = -1.23, p > .05$).

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların cinsiyetine göre bilişsel beceriler puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(38)} = 0.66, p > .05$).

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların cinsiyetine göre psikomotor beceriler puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(38)} = 0.98, p > .05$).

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların cinsiyetine göre sosyal-duygusal beceriler puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(38)} = -0.33, p > .05$).

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların cinsiyetine göre ÖGEBTÖ toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(38)} = 0.97, p > .05$).

4.4. Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Cinsiyetine Göre Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 4: Tipik gelişim gösteren çocukların cinsiyetlerine göre ÖGEBTÖ alt ölçekleri ve toplam puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tipik gelişim gösteren çocukların cinsiyetine göre dil gelişimi ve iletişim becerileri, bilişsel beceriler, psikomotor beceriler ve sosyal-duygusal beceriler alt ölçekleri ve öğrenme güçlüğü erken belirtiler tarama ölçeği toplam puanları arasında

anlamalı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Tipik gelişim gösteren çocukların cinsiyetine göre ÖGEBTÖ alt ölçekleri ve toplam puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi sonuçları*

Değişkenler	Kız (n=18)		Erkek (n=22)		t	p
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.		
Dil gelişimi ve iletişim becerileri	1.55	1.09	2.00	1.15	-1.23	.223
Bilişsel beceriler	3.33	1.74	3.04	1.61	0.54	.592
Psikomotor beceriler	2.66	1.28	2.40	1.40	0.61	.552
Sosyal-duygusal beceriler	2.55	1.85	3.18	2.32	-0.93	.349
ÖGEBTÖ toplam puan	2.61	1.09	2.59	1.36	0.05	.959

Tablo 4.5 incelendiğinde, tipik gelişim gösteren çocukların cinsiyetine göre dil gelişimi ve iletişim becerileri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(38)} = -1.23, p > .05$).

Tipik gelişim gösteren çocukların cinsiyetine göre bilişsel beceriler puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(38)} = 0.54, p > .05$).

Tipik gelişim gösteren çocukların cinsiyetine göre psikomotor beceriler puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(38)} = 0.61, p > .05$).

Tipik gelişim gösteren çocukların cinsiyetine göre sosyal-duygusal beceriler puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(38)} = -0.93, p > .05$).

Tipik gelişim gösteren çocukların cinsiyetine göre ÖGEBTÖ toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(38)} = 0.05, p > .05$).

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada gelişimsel dil bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren 4-6 yaş arası çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri açısından taranması ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Katılımcıların dil gelişimi ve iletişim becerileri, bilişsel beceriler, psikomotor beceriler ve sosyal-duygusal beceriler ile ilişkili öğrenme güçlüğü erken belirtileri taranmış ve gruplar karşılaştırılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği'nin tüm alt ölçeklerinde tipik gelişim gösteren çocuklardan anlamlı ölçüde daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğrenme güçlüğü riski de artmaktadır. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların öğrenme güçlüğü riski tipik gelişim gösteren akranlarından anlamlı ölçüde yüksek olarak bulunmuştur. Dil becerileri ve okuma ile ilişkili öğrenme güçlüğü ilişkisinin dilin fonoloji bileşeni ile alakalı olduğu düşünülmektedir. Fonolojik farkındalık, fonetik kodlama, fonetik çözümleme ve fonolojik bellek ile ilişkili bozukluklar okuma becerisini önemli ölçüde etkilemektedir. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda bu alanlarda görülen ve ölçekte de detaylı sorularla taranan bu becerilerin bu çocuklarda öğrenme güçlüğü riskini arttırdığı düşünülmüştür.

Öğrenme güçlüğü'nün en çok görülen alt tipleri okuma güçlüğü, yazma güçlüğü ve matematik öğrenme güçlüğü olarak ele alınmaktadır ve öğrenme güçlüklerinin %80'inin okuma güçlüğü olduğu belirtilmektedir (Shaywitz vd., 1995). Dilin semantik ve sentaktik bileşenleri ile ilgili problemler yaşayan çocukların okumada daha fazla güçlükler çekebileceği düşünülmektedir (Bishop ve Adams, 1990). Dil becerilerinin öğrenme güçlüğü'nün yordayıcısı olabileceği yönünde çalışmamız ile paralel sonuçları olan birçok çalışma bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde gelişimsel dil bozukluğu olan 41 çocuk ile yapılan bir çalışmada çocukların okul döneminde okuma güçlüğü açısından yüksek risk grubunda oldukları bulunmuştur ve bu çocukların tipik gelişen akranlarından daha zayıf okuma becerileri olduğu belirlenmiştir (Catts, 1991). Boudreau ve Hedberg (1999), gelişimsel dil bozukluğu olan 18 çocukta erken dönemde okuma ile ilişkili becerileri incelemiş ve tipik gelişen akranları ile karşılaştırmıştır ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların tipik gelişen akranlarına göre okuma becerilerinin yetersiz olduğunu bulmuşlardır.

Bu doğrultuda bakıldığında çalışmamız literatür ile uyumlu şekilde okuma güçlüğü ve dil becerileri arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmekte ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların okuma ile ilişkili öğrenme güçlüğü açısından tipik gelişen akranlarına göre daha fazla risk altında olduğu bulgusunu vermektedir.

Çocuklarda yazma becerileri 2 yaşında karalamalar, basit şekil çizme, işaretlemeler ile başlamaktadır ve okul döneminde akademik başarı için önemlidir. Öğrenme güçlüğüne yazma becerileri ile ilişkili alt boyutu olan yazma güçlüğü de dil becerileri ile yakından ilişkilidir. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların yazı yazarken kullandıkları sözcük dağarcığının sınırlı olacağı ve uzun metinler yazmakta daha çok zorlanacağı düşünülmektedir (Graham vd., 2020). Çalışmamızda gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların yazma becerileri ile ilişkili olabilecek maddelerde daha yüksek puanlar aldığı ve bu alanda riskli olabilecekleri görülmektedir. Dilin pragmatik bileşeni ile ilgili bozukluğu olan çocuklar yazılı mesajların diğerleri tarafından nasıl anlaşılacağını ve nasıl değerlendirileceğini fark etmekte güçlükler yaşayabildiği düşünülmektedir. Dilin fonoloji ve morfoloji bileşenlerindeki etkilenimlerin okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de oldukça yordayıcı olduğu düşünülmektedir. Fonoloji ve morfoloji bileşenindeki bozukluklar; ses ve harf ilişkisini kurma, sesleri ayırma, hecelere ayırma gibi becerilerde güçlükler ve bunlardan kaynaklanan yazım hatalarına sebep olabilmektedir. Ölçekteki sorularla detaylı olarak taranan bu becerilerin ve bu becerilerde görülen problemlerin gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda yazma ile ilişkili öğrenme güçlüğü riskinin tipik gelişen akranlarına göre daha yüksek olmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Yazma becerileri ile dil becerilerinin birbiri ile ilişkili olduğunu belirten birçok çalışma bulunmaktadır. Dilin morfoloji bileşeninde görülen bozukluklar nedeniyle konuşma sırasında da gözlenebilen morfolojik hataların çocukların yazılarında da belirgin olarak etkili olduğu ve konuşmadaki hatalara benzer şekilde yazım hataları yaptıkları bulunmuştur (Carlisle, 1996). Yapılan bir çalışmada 20 çocuğa sözlü fonolojik farkındalık çalışmaları yaptırılarak yazma becerilerindeki gelişim izlenmiş ve fonolojik farkındalık çalışmalarının ardından çocukların yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür (Graham vd., 2018). Koutsoftas ve Gray (2012), dil bozukluğu olan çocukların tipik olarak gelişen akranlarına göre hem hikaye hem de yorum içeren yazma görevlerinde daha zayıf sözcük çeşitliliği ve cümle karmaşıklığı, üretkenlik ve heceleme doğruluğu

olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda çalışmamız literatür ile uyumlu şekilde yazma güçlüğü ve dil becerileri arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmekte ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların yazma ile ilişkili öğrenme güçlüğü açısından tipik gelişen akranlarına göre daha fazla risk altında olduğu bulgusunu vermektedir.

Kapsamlı dil bozukluklarının aynı zamanda sosyal bilgiler, fen bilimleri, matematik problemleri ve diğer akademik konuların disipline özgü dilini anlamada zorluğa da sebep olabileceği belirtilmektedir (Ehren, Murza ve Malani, 2012). Matematik öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğünün bir diğer alt boyutu olarak okul çağında matematik öğrenmede görülen güçlükler ile tespit edilebilmektedir. Fakat okul öncesi dönemde de yordayıcısı olabilecek belirtilerin görülebileceği düşünülmektedir. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar fonolojik bellek, işitsel-görsel sıralama, cümleleri tam olarak hatırlama, işleyen bellek, sözcük depolama ve geri çağırma ile ilgili güçlükler yaşayabilmektedir (Shear, Tallal ve Dells, 1992). Bunlarla birlikte çocuklar sınırlı sözcük dağarcığı ve dilin semantik bileşeninde görülen problemler nedeniyle işitsel kavramsallaştırmada güçlükler yaşayabilmektedir. Bu güçlükler sebebiyle çocukların sayı sayma, bir matematik problemini anlama, matematiğe özgü terimleri anlama ve bu terimleri hafızada tutup gerektiğinde geri çağırma, uygun işlemleri hatırlama gibi becerilerde sorun yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Çalışmamızda okul öncesi dönemdeki çocuklar bellek, dikkat, işleyen bellek gibi bilişsel beceriler açısından ölçekteki sorular ile taranmış ve bu becerilerde görülen problemler sebebiyle gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda matematik ile ilişkili öğrenme güçlüğü riskini tipik gelişen akranlarına göre daha yüksek olduğu düşünülmüştür.

Matematik ile ilgili becerilerin de dil becerileri ile yakından ilişkili olduğuna ve okul öncesi dönemde belirtilerinin gözlenebileceğine dair çalışmalar bulunmaktadır. Fazio (1994), gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların sayma becerilerini tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırarak incelemiştir ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların tipik gelişen akranlarından daha düşük sayma becerileri gösterdiğini belirlemiştir. Araştırmacı aynı çocukları 1. ve 2. sınıf düzeyine geldiklerinde öğrenme güçlüğü açısından değerlendirmiş ve çocukların matematik öğrenmede öğrenme güçlüğü tanısı alabilecek ölçüde zorlandıklarını belirtmiştir (Fazio, 1996).

Çalışmamızda literatür ile uyumlu olarak bulunan bu sonuç ile çocukların okul döneminde bu beceriler ile yakından ilişkili olan matematik öğrenme güçlüğü gösterme risklerinin de yüksek olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde yapılmış birçok çalışma olduğu gibi gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarla yapılan boylamsal çalışmalar da bulunmaktadır. Boylamsal çalışmalar ile okul öncesi dönemde dil bozukluğu olan çocuklar okul döneminde öğrenme güçlüğü açısından tekrar değerlendirilmiştir. Tomblin ve diğerleri (2003), okul öncesi dönemde dil bozukluğu tanısı alan çocukları 4. sınıfa geldiklerinde değerlendirmiş ve çocukların %60'ının öğrenme güçlüğü olduğunu bulmuştur. Young ve diğerleri (2002), 5 yaşında dil bozukluğu tanısı alan çocukların 19 yaşına geldiklerinde heceleme, okuduğunu anlama, sözcük ayırt etme, hesaplama yapma gibi akademik becerilerde zorluklar yaşadıklarını ve okul öncesi dönemde dil bozukluğu teşhisi konan çocukların, dil bozukluğu olmayan akranlarına göre öğrenme güçlüğü olarak sınıflandırılacak kadar ciddi akademik zorluklar yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Yapılan boylamsal çalışmalar çalışmamızın sonuçlarını destekler nitelikte olup gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların öğrenme güçlüğü risklerinin anlamlı olduğunu göstermektedir ve bu çocukların okul döneminden önce öğrenme güçlüğüne yönelik erken müdahale programına alınabileceğini düşündürmektedir.

Çalışmamızda gelişimsel dil bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocuklarda Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği alt boyutları ve toplam sonuçları incelendiğinde öğrenme güçlüğü riski ile katılımcıların cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Her iki grupta da öğrenme güçlüğü görülme riskinin erkek ve kız katılımcılar için benzer olduğu ve anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde Amerika'da okuma güçlüğü tanısı bulunan 445 öğrenci ile yapılan çalışmada da kız ve erkeklerde okuma güçlüğü görülme oranının benzer olduğu ve aralarında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir (Shaywitz, Fletcher ve Escobar, 1990). Kız ve erkeklerde öğrenme güçlüğü görülme oranının benzer olduğuna yönelik çalışmaların yanı sıra cinsiyet faktörünün öğrenme güçlüğü görülme oranı ile anlamlı ölçüde ilişkili olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır. İngilizce konuşulan ülkelerde yapılan bir çalışmada okuma güçlüğü olan erkek çocuk oranının okuma güçlüğü olan kız çocuklara göre anlamlı ölçüde fazla olduğu belirtilmektedir (Rutter vd., 2004). ‘‘Ulusal Ortak Perinatal Projesi’’ kapsamında 32.233 çocuk ile yapılan bir çalışmada da okuma güçlüğü görülme oranının 1. ve 2. sınıfa giden erkek çocuklarda kız

çocuklarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu bildirilmiştir (Flannery vd., 2000). Yapılan çalışmalarda birbirinden farklı bulguların olduğu görülmektedir. Çalışmamız ile Shaywizh ve arkadaşlarının (1990) bulgularına benzer şekilde Türkçe konuşan okul öncesi dönemdeki çocuklarda da cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Tipik gelişim gösteren çocuklarda da cinsiyetin öğrenme güçlüğü görülme riski açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur ve cinsiyetin öğrenme güçlüğü için bir risk faktörü olarak belirtilemeyeceği düşünülmüştür.

6. SONUÇ, SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Çalışmada gelişimsel dil bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren 4-6 yaş okul öncesi dönemdeki çocuklar öğrenme güçlüğü erken belirtileri açısından taranmış ve öğrenme güçlüğü görülme riskleri karşılaştırılmıştır. Analizler sonucunda gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların dil gelişimi ve iletişim becerileri, bilişsel beceriler, psikomotor beceriler ve sosyal duygusal becerileri açısından tipik gelişen akranlarına göre daha çok problem yaşadıkları ve okul çağına geldiklerinde öğrenme güçlüğü tanısı alma risklerinin anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Her alt boyutta gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların daha yüksek risk grubunda olduğu görülmektedir. Tipik gelişen ve gelişimsel dil bozukluğu olana çocukların öğrenme güçlüğü riskleri cinsiyetler açısından da karşılaştırılmıştır ve anlamlı bir fark görülmemiştir. Cinsiyet faktörünün öğrenme güçlüğü riskini etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe konuşan okul öncesi dönem tipik gelişen ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda öğrenme güçlüğü erken belirtilerinin tarandığı ilk çalışma olması bu çalışmanın güçlü yönüdür ve mesleki uygulamalar ve alanyazına önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.

6.2. Sınırlılıklar

1. Çalışmaya 4-6 yaş arasında anadili Türkçe olan 40 gelişimsel dil bozukluğu olan çocuk ve 40 tipik gelişen çocuk dahil edilmiştir. Çalışma katılımcı sayısının az olmasıyla sınırlıdır.
2. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği çalışmada ebeveyn tarafından doldurulmuştur. Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin ölçek maddelerinin anlaşılması ve puanlanmasında etkili olabildiği ve bu nedenle puanlamalarda meydana gelebilecek olası hatalar açısından sınırlıdır.
3. Çalışmaya yalnızca Ankara ilinde bulunan 4-6 yaş arası tipik gelişen ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar dahil edilmesi çalışmanın sınırlılıklarındandır.
4. Çalışmaya dahil edilen gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar aktif olarak dil ve konuşma terapisi almaktadırlar. Çalışma, çocukların terapi aldıkları sürenin uzunluğu, terapilerin etkililiği, terapi yöntemlerinin uygunluğu ve terapiye devamlılık gibi değişkenlere bağlı olarak çocuklar arasında değişiklik göstermesi açısından sınırlıdır.

5. Çalışma öğrenme güçlüğü erken belirtilerinin yalnızca ÖGEBTÖ ile taranmasıyla sınırlıdır.

6.3.Öneriler

1. Çalışmada gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların işleyen bellek, dikkat, yürütücü işlevler gibi becerileri inceleyen bilişsel beceriler alt boyutunda yüksek puanlar aldıkları ve yüksek risk grubunda oldukları görülmüştür. Müdahalede dil becerilerinin desteklenmesi ile birlikte bu becerilerin de sürece dahil edilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.
2. Çalışmada gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların psikomotor ve sosyal duygusal becerileri inceleyen alt boyutlarda yüksek puanlar aldıkları ve yüksek risk grubunda oldukları görülmektedir. Müdahale sürecinde çocukların bu beceriler ile ilişkili olarak çocuk ruh sağlığı uzmanı, psikolog gibi uzmanlara da yönlendirilmesi ile bütüncül bir yaklaşım benimsenmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.
3. Bu çalışma ile çocuklar yalnızca okul öncesinde taranmış olup bu dönemde gösterdikleri öğrenme güçlüğü riskleri belirlenmiştir. Bu çocukların okul dönemine geldiklerinde de takiplerinin yapılması ve öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmeleri ile yapılacak ayrıntılı boylamsal bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.
4. Bu çalışma ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların yalnızca dil alanında değil eşlik eden birçok alanda problemler yaşayabildiği ve bunun da öğrenme güçlüğü açısından risk oluşturduğu görülmüştür. Erken dönemde müdahale sürecinin daha geniş kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşımla ilerlemesinin okul döneminde görülebilecek olası güçlükler için erken müdahale sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alt, M., Plante, E., and Creusere, M. (2004). Semantic features in fast-mapping: Performance of preschoolers with specific language impairment versus preschoolers with normal language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 407-420.
- American Psychiatric Association, D. S., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5). Washington, DC: American psychiatric association.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations* [Relevant paper]. Retrieved from <http://www.asha.org/polic>
- Barth, K. (2003). *Recognizing learning difficulties early in preschool and elementary school age*. München:Reinhardt
- Beitchman, J. H., Brownlie, E. B., & Bao, L. (2014). Age 31 mental health outcomes of childhood language and speech disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(10), 1102-1110.
- Bek, H. ve Şen, B. (2015). Öğrenme güçlükleri yaşayan çocukların gelişim özellikleri. S. Y. Doğru (Ed.) *Öğrenme güçlükleri içinde*, (s. 67-78). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bishop D., Adams C., (1990). A perspective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology And Psychiatry*, 30, 1027-1050.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Catalise-2 Consortium, Adams, C., ... & house, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- Bleile M. K. (2004). *Manual of articulation and phonological disorders: Infancy through adulthood*. Australis: Thomson Delmar.

- Bloom L, Lahey M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(3), 249-260.
- Carlisle, J. F. (1996). An exploratory study of morphological errors in children's written stories. *Reading and Writing*, 8(1), 61-72.
- Catts, H. W. (1991). Early identification of dyslexia: Evidence from a follow-up study of speech-language impaired children. *Annals of dyslexia*, 41(1), 163-177.
- Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B., & Bridges, M. S. (2012). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of educational psychology*, 104(1), 166.
- Diken, İ. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ehren, B. J., Murza, K. A., & Malani, M. D. (2012). Disciplinary literacy from a speech–language pathologist's perspective. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 85-98
- Emerson, J. and Patricia, B. (2010). *The dsycalculia assessment*. London: Continuum International Publishing Groups.
- Fazio, B. B. (1994). The counting abilities of children with specific language impairment: A comparison of oral and gestural tasks. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(2), 358-368.
- Fazio, B. B. (1996). Mathematical abilities of children with specific language impairment: A 2-year follow-up. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(4), 839-849.
- Feagans, L., & Appelbaum, M. I. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of educational Psychology*, 78(5), 358.
- Flannery, K. A., Liederman, J., Daly, L., & Schultz, J. (2000). Male prevalence for reading disability is found in a large sample of black and white children free from ascertainment bias. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6(4), 433-442.

- Fogle, P. (2008). *Foundations of communication sciences & disorders*. USA: Thomson Delmar Learning.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. In *Design principles for teaching effective writing* (pp. 13-37). Brill.
- Graham, S., Hebert, M., Fishman, E., Ray, A. B., & Rouse, A. G. (2020). Do children classified with specific language impairment have a learning disability in writing? A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 53(4), 292-310.
- Heward, W. (2013). *Exceptional children an introduction to special education*. New Jersey: Pearson
- Jena, S. P. (2013). *Learning disability theory to practice*. New Delhi, India: Sage Publications.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) Geliştirme Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (03), 237-268.
- Korkmazlar, Ü. (1992). *6-11 yaş ilkökul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu tanı yöntemleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Koutsoftas, A., & Gray, S. (2012). Comparison of narrative and expository writing in students with and without language learning disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 395–409.
- Leonard, B. L. (2014). *Children With Specific Language Disorders (2nd Edition)*. London, England: The MIT Press.
- Lyytinen, K., & Robey, D. (1999). Learning failure in information systems development. *Information Systems Journal*, 9(2), 85-101.
- Mamen, M. (2007). *Understanding nonverbal learning disabilities a common-sense guide for parents and professionals*. London, England: Jessica Kingsley Publishers.

- Matsumoto, D. (2009). *The Cambridge dictionary of psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Molfese, D.L., Molfese, V.J., & Espy, K. A. (1999) The predictive use of event-related potentials in language development and the treatment of language disorder. *Developmental Neuropsychology*, 16(3), 373-377.
- Mouzakitis, G. S. (2012). Language Disabilities: Myths and Misconceptions vs. Reality. In *Learning disabilities*. Croatia: IntechOpen.
- National Center For Learning Disabilities (NCLD). (2014). *The state of learning disabilities: facts, trends and emerging issues*. Newyork: National Center for Learning Disabilities Inc.
- Norbury, C. (2004). Factors supporting idiom comprehension in children with communication disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1179-1193.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., ... & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(11), 1247-1257.
- Oğuzhan, M. (2017). *Özgül öğrenme bozukluğu kontrol listesinin ilköğretim çağı çocuklarında kullanılabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okur, M., (2019) *Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeğinin Psikometrik Niteliklerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Owens Jr R.E. (2016). *Language Development: An Introduction (6th ed.)* New York: Pearson Education.
- Özcebe, E. ve Esen Aydın, F., (2018). Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları. K. Yalaz (Editör). *Temel gelişimsel çocuk nörolojisi içinde* (43). Ankara: Hipokrat Yayınevi

- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention* (Vol. 324). Elsevier Health Sciences.
- Rice, M., Wexler, K., and Cleave, P. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 850-863.
- Rief, S., and Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist a practical reference for parents and teachers*. San Francisco, USA : Jossey-Bass A Wiley Print.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., ... & Carroll, J. (2004). Sex differences in developmental reading disability: new findings from 4 epidemiological studies. *Jama*, 291(16), 2007-2012.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Escobar, M. D. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls: Results of the Connecticut Longitudinal Study. *Jama*, 264(8), 998-1002.
- Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Shaywitz, S. E. (1995). Defining and classifying learning disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of child neurology*, 10, 50-57.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, 57(11), 1301-1309.
- Shapiro, L. P., & Levine, B. A. (1990). Verb processing during sentence comprehension in aphasia. *Brain and language*, 38(1), 21-47
- Shear, P. K., Tallal, P., & Delis, D. C. (1992). Verbal learning and memory in language impaired children. *Neuropsychologia*, 30, 451-458.
- Siegel, L. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: a perspective on guckenberker. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (4), 304-319.
- Snowling, M. J. (1995). Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of research in reading*, 18(2) 132-138.
- Snowling, M. (2012). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 34, 157-170

- Spekman, N. J. (1981). Dyadic verbal communication abilities of learning disabled and normally achieving fourth-and fifth-grade boys. *Learning Disability Quarterly*, 4(2), 139-151.
- St Clair, M. C., Forrest, C. L., Yew, S. G. K., & Gibson, J. L. (2019). Early risk factors and emotional difficulties in children at risk of developmental language disorder: A population cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(8), 2750-2771.
- Sun, L., & Wallach, G. (2014). Language disorders are learning disabilities: Challenges on the divergent and diverse paths to language learning disability. *Topics in Language Disorders*, 34, 25-38.
- Şenel Günayer, H. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkökul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tomblin, B., Zhang, X., Buckwalter, P., & O'Brien, M. (2003). The stability of primary language disorder: Four years after kindergarten diagnosis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1283– 1296.
- Topbaş, S. ve Güven, S. (2013). *Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)*. Ankara: Detay Yayınevi
- Topbaş, S. (2017). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök Yayınları.
- Turan, F. ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 29, 43-47.
- Van der Lely, H. (2005). Domain-specific cognitive systems: Insight from grammatical SLI. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 53-59.
- Vogel, S. (1974). Syntactic abilities in normal and dyslexic children. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 35-43.
- Yalın, A. ve Karakaş, S. (1994). Görsel işitsel sayı dizisi testi a formunun bir türk çocuk örnekleminde güvenilirlik, geçerlik ve standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (32), 6-14.

- Young, A., Beitchman, J., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M., et al. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 635–645.
- Ziegler, J. C., Perry, C., Ma-Wyatt, A., Ladner, D., & Schulte-Körne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal?. *Journal of experimental child psychology*, 86(3), 169-193.

EK-1 VELİ BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU

VELİ BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU

Bu çalışma, Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi başlıklı bir araştırma çalışması olup öğrenme güçlüğü erken belirtilerinin ilkökul çağından önce gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan çocuklarda taranması amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi bölümünden Doç. Dr. Elçin TADIHAN ÖZKAN ve Merve DAŞBAŞI tarafından yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, pediatrik görüşme formu, dil gelişimi değerlendirme testi ve ölçek aracılığıyla sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Veli bilgilendirme ve onam formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Merve DAŞBAŞI'ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı :Merve DAŞBAŞI
Adres : Hacı Bayram, Talatpaşa
Blv No: 2, 06050 Altındağ/Ankara

Aşağıda imzası olan ben, çocuğun velisi olarak araştırmacı tarafından yapılacak uygulamalar hakkında bilgilendirildim. Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-2 PEDIATRİK AİLE GÖRÜŞME FORMU

PEDIATRİK AİLE GÖRÜŞME FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı: Dosya No: Şehir:	Yaş: Cinsiyet: K ☐ E ☐	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 15%;">Yıl</td> <td style="width: 15%;">Ay</td> <td style="width: 15%;">Gün</td> </tr> <tr> <td>Değerlendirme Tarihi:</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Doğum Tarihi</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kronolojik Yaş:</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		Yıl	Ay	Gün	Değerlendirme Tarihi:				Doğum Tarihi				Kronolojik Yaş:			
	Yıl	Ay	Gün															
Değerlendirme Tarihi:																		
Doğum Tarihi																		
Kronolojik Yaş:																		
DKT:	Eşlik eden kişi: Yakınlık Derecesi:	RAM Raporu Modülü:																
Ön Tanı: Var ☐ Yok ☐	Yaş ve Meslek: Anne: Baba:	Telefon:																

1. TIBBİ HİKAYE

PRENATAL BİLGİLER
 Gebelik Yaşı:
 Planlı/ Plansız Gebelik:
 Akıba Evliliği: Var ☐ Yok ☐
 Annenin İlaç Kullanımı:

Geçirdiği Hastalıklar:
 Travma/Kaza:
 Düşük Tehdidi:
 Diğer:

NATAL BİLGİLER
 Gebelik Süresi:
 Doğum şekli:
 Doğum Ağırlığı:
 Anoksi:
 Hiperbilirubinemi:
 Kan Transfüzyonu:

<u>POSTNATAL BİLGİLER</u> Ateşli hastalık: Kulak enfeksiyonu: Kaza/travma: Göz problemi: Düzenli İlaç Kullanımı: Alerji:	Geçirilen Ameliyatlar: --- İşitme taraması: Geçti ☐ Kaldı ☐ Yapılmadı ☐ En son işitme testi tarihi: Sonucu:.....
--	---

2. GELİŞİM ÖYKÜSÜ

MOTOR GELİŞİM

Emekleme: -----

Oturma: -----

Yürüme: -----

Koşma (sık düşme, denge kuramama vb. sorunlar?): -----

Salya kontrolü (2 yaştan sonra devam eden?): -----

Emme ile ilgili sorunlar (emmenin reddi?): -----

Çiğneme ile ilgili sorunlar (katı gıdaya geçiş sorunları?): -----

Yutma ile ilgili sorunlar (farklı kıvamlarda sorunlar?): -----

Beslenme tercihi (tek tip beslenme?): -----

Tuvalet alışkanlığı: -----

DİL GELİŞİMİ

Sözel olmayan beceriler:

Göz kontağı (var, yok, sınırlı?): -----

Jest, mimik kullanımı (işaret etme, baş baş – bay bay yapma, öpücük atma): -----

İletişim başlatma-sürdürme: -----

Ortak ilgi kurma: -----

Aileden alınan bilgi/ klinik gözlem bulguları: -----

Sözel beceriler:

İlk 1 yıl;

Vokalizasyon (yoğun, sınırlı?): -----

Babıldama (yoğun, sınırlı?): -----

1 yaş sonrası;

İlk sözcük üretim zamanı: -----

Ürettiği Sözcükler (kaybettiği sözcükler?): -----

Basit cümle üretim zamanı (baba gel vb.): -----

Şuanki iletişim düzeyi:

Ağlayarak Jest mimik ile Çekiştirerek Basit vokalizasyonlar ile(mıhıh)

Tek sözcük ile Basit cümle ile Karmaşık cümle ile

Konuşma anlaşılabilirliği (anne babadan başka kimse anlamıyor?):düşük ☐ normal ☐

Konuşma sırasında gözlenen akıcısızlık/ takılmalar: var ☐ yok ☐

örnek: -----

Sosyal-Duygusal Gelişim

Çocuğunuzun kişiliğini birkaç sözcük ile tanımlayınız: -----

Evde Konuşulan Anadil:-----

Çift dillilik: var ☐ yok ☐

Dil ve Konuşma Terapisi desteği: Alıyor ☐ Almıyor ☐

Günlük Yaşama ilişkin bilgiler:

Bakım veren:

Anne ☐ Anneanne ☐ Babaanne ☐ Bakıcı ☐

Kreş bilgileri:

Yarım gün ☐ Tam gün ☐ Gitmiyor ☐ Oyun grubu ☐

Akranlarıyla etkileşim: ☐ Süre (günlük): -----

TV, tablet, telefon kullanımı: ☐ Süre (günlük): -----

Çocuk ile oyun oynama: ☐ Süre (günlük): -----

Çocuk ile kitap okuma: ☐ Süre (günlük):-----

Çocuğun tercih ettiği oyuncaklar: -----

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Merve DAŞBAŞI

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Bilgisi

- 2016-2020, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi, Lisans
- 2020- Halen, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans

Mesleki Geçmişi

- 2020-2021, Dil ve Konuşma Terapisti, Umut Çınarı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Dil ve Konuşma Terapisi Birimi
- 2021- Halen, Araştırma Görevlisi, Ankara Medipol Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Kongreler

- X. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, 2019

Katıldığı Kurslar

- DIR Floortime 101 Başlangıç Düzeyi Kursu, Hacettepe Üniversitesi, 2019
- ETEÇOM (Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı) Uygulamacı Kullanım Sertifikası, Hacettepe Üniversitesi, 2019
- Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 TV, Hacettepe Üniversitesi, 2019