

**ETKİLEŞİM TEMELLİ DİL MÜDAHALE PROGRAMININ
GELİŞTİRİLMESİ VE GECİKMİŞ DİL-KONUŞMASI OLAN
ÇOCUKLARDA ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Şükriye KAYHAN AKTÜRK

Eskişehir 2021

**ETKİLEŞİM TEMELLİ DİL MÜDAHALE PROGRAMININ
GELİŞTİRİLMESİ VE GECİKMİŞ DİL-KONUŞMASI OLAN
ÇOCUKLARDA ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Şükriye KAYHAN AKTÜRK

DOKTORA TEZİ

**Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Bülent TOĞRAM**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Kasım 2021**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Şükriye KAYHAN AKTÜRK'ün "Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Gecikmiş Dil-Konuşması Olan Çocuklarda Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı tezi .../.../... tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Bülent TOĞRAM	.....
Üye	: Prof. Dr. İlknur MAVİŞ	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Şaziye SEÇKİN YILMAZ	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Nurdan CANKUVVET AYKUT	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Aylin Müge TUNÇER	.....

.....

Enstitü Müdürü

FINAL APPROVAL FOR THESIS

This thesis titled “The Development of Interaction-Based Language Intervention Program and Investigation of its Effectiveness among Children with Delayed Speech and Language” has been prepared and submitted by Şükriye KAYHAN AKTÜRK in partial fulfillment of the requirements in “Anadolu University Directive on Graduate Education and Examination” for the Degree of Doctor of Philosophy (PhD) in Speech and Language Therapy Department has been examined and approved on .../.../....

	<u>Committee Members</u>	<u>Signature</u>
Member (Supervisor)	: Assoc. Prof. Dr. Bülent TOĞRAM	.....
Member	: Prof. Dr. İlknur MAVİŞ	.....
Member	: Asst. Prof. Dr. Şaziye SEÇKİN YILMAZ	.....
Member	: Asst. Prof. Dr. Nurdan CANKUVVET AYKUT	.....
Member	: Asst. Prof. Dr. Aylin Müge TUNÇER	.....

.....

Director

ÖZET

ETKİLEŞİM TEMELLİ DİL MÜDAHALE PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ VE GECİKMİŞ DİL-KONUŞMASI OLAN ÇOCUKLARDA ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Şükriye KAYHAN AKTÜRK

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kasım 2021

Danışman: Doç. Dr. Bülent TOĞRAM

Gecikmiş dil ve konuşma, tanılanmış herhangi bir bozukluk ya da bilişsel, motor gelişimle ilgili bir yetersizlik bulunmamasına rağmen dilin geç edinimi olup okul öncesi dönemde oldukça sık görülmektedir. Ülkemizde gecikmiş dil ve konuşması olan çocuklara yönelik sistematik ve etkililiği araştırılmış olan program sayısı oldukça sınırlıdır. Bu araştırma ile Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı geliştirilmiş ve gecikmiş dil-konuşması olan çocuklarda etkililiği incelenmiştir. Araştırmada Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın gecikmiş dil ve konuşması olan çocukların dil gelişimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için ön-test son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini deney grubu ve kontrol grubunda 6'şar çocuk olmak üzere toplam 12 çocuktan oluşmaktadır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmazken deney grubuna araştırma kapsamında geliştirilen; 10 hafta, 20 oturumdan oluşan Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL), Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE) ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) kullanılmıştır. Ön-test ve son-testlerden elde edilen veriler Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon Z Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarının TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den aldıkları ön-test puanları açısından farklılaşmadıkları ($p>,05$); son-test puanları açısından ise anlamlı düzeyde farklılaştıkları belirlenmiştir ($p<,05$). Deney grubunun son-test toplam puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde artış gösterirken ($p<,05$); kontrol grubunda bu artışın olmadığı ($p>,05$) belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Gecikmiş dil ve konuşma, Dil müdahalesi, Program geliştirme
Sosyal beceri.

ABSTRACT

THE DEVELOPMENT OF INTERACTION-BASED LANGUAGE INTERVENTION PROGRAM AND INVESTIGATION OF ITS EFFECTIVENESS AMONG CHILDREN WITH DELAYED SPEECH AND LANGUAGE

Şükriye KAYHAN AKTÜRK

Department of Speech and Language Therapy

Anadolu University, Graduate School of Health Sciences, December 2021

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bülent TOĞRAM

Delayed language and speech is the late acquisition of language in the absence of any diagnosed disorder or disability related to cognitive and motor development. This situation is quite common in the preschool period. In Turkey, the number of systematically and effectively researched programs for children with delayed speech and language is very limited. With this research, the Interaction-Based Language Intervention Program was developed and its effectiveness among children with delayed speech and language was determined. In the study, a paired experimental model with a pretest-posttest control group was used to determine the effect of the Interaction-Based Language Intervention Program on the language and social development of children with delayed speech and language. The study sample consisted of 12 children in total, 6 children in the experimental group and 6 children in the control group. While no intervention was made to the control group, the Interaction-Based Language Intervention Program consisting of 20 sessions was applied to the experimental group for 10 weeks. Test of Early Language Development (TELD), McArthur-Bates Communication Development Inventory (CDI) and Preschool Social Skills Assessment Scale (OSBED) were used as data collection tools. Data obtained from pre-test and post-test were analysed with Mann Whitney U Test and Wilcoxon Z Test. As a result of the analyses made, it was determined that the experimental and control groups differed significantly in terms of post-test scores achieved in TEDİL, TİGE-I, TİGE-II and OSBED ($p < ,05$). Whilst the post-test total scores of the experimental group increased significantly compared to the pre-test scores ($p < ,05$) there was no such increase in the control group ($p > ,05$).

Keywords: Delayed language and speech, Language intervention, Program development, Social skill.

ÖNSÖZ

Bu çalışma insan yaşamındaki en kritik süreç olan erken çocukluk dönemindeki müdahalenin önemine olan inancımın doğmuştur.

Çalışmayı yapmam için bana tüm kalbiyle inanan, beni cesaretlendiren, tüm aşamalarda bilgisi ve deneyimi ile bana yol gösteren, sorularına anında dönüt veren, COVID-19 salgını gibi zorlu bir süreçte ne zaman umutsuzluğa düşsem bana ışık olan kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Bülent TOĞRAM'a,

Tez İzleme Komitesi'nde yer almayı kabul eden ve tüm süreç boyunca derin katkılar sağlayan hocalarım Doç. Dr. Şaziye SEÇKİN YILMAZ ve Dr. Öğr. Üyesi Nurdan CANKUVVET AYKUT'a,

Lisans dönemimde okul öncesi dönemde erken müdahalenin önemini büyük bir aşkla vurgulayan ve bu konuda çalışmamı teşvik eden kıymetli Hocam Prof. Dr. Sevda BEKMAN'a

Doktora sürecinde aldığım dersler sayesinde bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım değerli hocalarım Prof. Dr. İlknur MAVİŞ, Prof. Dr. Şükrü TORUN ve Doç. Dr. Elçin TADIHAN ÖZKAN'a

Gecikmiş dil ve konuşması olan çocuklara dair deneyimlerinden pek çok şey öğrendiğim DİLKOM ailesinin değerli öğretmenleri Özlem ERTÜRKAN ve Arzu ÇOTUK'a,

Uygulamamı yürüttüğüm Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ) Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü Uygulama Kliniği'nin kurulmasında büyük emeği olan ve desteğini her zaman hissettiğim MSKÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Kılıçhan BAYAR'a,

Araştırmanın analizlerini kontrol eden değerli komşum Doç. Dr. Nevin GÜLER DİNÇER'e,

Materyal hazırlama ve uygulama sürecinde olumlu ve neşeli tutumlarıyla bana destek olan stajyer DKT Yaren MÜLAZIMOĞLU, Ezgi ERGİN, Sude HANÇA'ya ve okul öncesi öğretmeni Şengül ALTAŞ'a,

Birlikte çalışmaktan büyük keyif aldığım ve süreci benim için kolaylaştıran MSKÜ Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü'nün değerli hocaları Dr. Öğr. Üyesi Aylin Müge TUNÇER, Dr. Öğr. Üyesi Şevket ÖZDEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Eda UZUNÖZ'e,

Hep yanımda olan, acı-tatlı pek çok şeyi paylaştığım sevgili arkadaşlarım Zehra TOKCAN, Beyza DÜKAR, Sema ACAR, Elif ÜNSAL, Nevin YILMAZ, Seda ESERSİN, Tuğçe NERGİZ, Merve ÇINAR, Çiğdem ERYILMAZ, Sevinç TÜYSÜZ, Serra KAYA, Nurcan KAPUCU ve Fatma ÇAĞLAR'a,

Araştırmaya katılan her biri biricik olan dünya tatlısı çocuklara ve onların grup eğitimlerine katılımına izin veren değerli ebeveynlerine,

Kendimi evlatları olduğum için şanslı hissettiğim, hayatıma renk katan babam Atilla KAYHAN ve annem Şerife KAYHAN'a,

Pek çok şey paylaşarak beraber büyüdüğüm ablam Ayfer KAYHAN SAKA ve kardeşim Merve KAYHAN SERTER'e,

Bu süreçte bana destek olmak adına her türlü özveriyi gösteren, yaşamı güzelleştiren eşim Şamil AKTÜRK'e,

İlham ve neşe kaynağım, canım oğlum Ömer'e,

içten teşekkürlerimi sunarım.

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” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir çalışmada, 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	iii
FINAL APPROVAL FOR THESIS	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	ix
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem.....	5
1.4. Varsayımlar.....	7
2. ALANYAZIN.....	8
2.1. Gecikmiş Dil ve Konuşma.....	8
2.1.1. Gecikmiş dil ve konuşması olan çocuklarda dil gelişimi.....	9
2.1.2. Gecikmiş dil ve konuşması olan çocukların ileride karşılaşabileceği olası durumlar.....	14
2.2. Gecikmiş Dil ve Konuşması Olan Çocuklara Yönelik Dil Müdahale Yaklaşımları.....	16
2.3. Gecikmiş Dil ve Konuşması Olan Çocukların Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapılmış Araştırmalar.....	22
2.3.1. Uluslararası alanyazında yapılan araştırmalar.....	22
2.3.2. Ulusal alanyazında yapılan araştırmalar.....	24

	<u>Sayfa</u>
3. YÖNTEM	26
3.1. Araştırma Modeli	26
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	27
3.2.1. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması	27
3.2.2. Katılımcıların belirlenme ölçütleri	28
3.3. Veri Toplama Araçları	29
3.3.1. Bilgilendirilmiş gönüllü onam belgesi	29
3.3.2. Ebeveyn ve çocuk bilgi formu	29
3.3.3. Genel çocuk sağlığı ve gelişimi bilgi formu	30
3.3.4. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)	30
3.3.5. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği	31
3.3.6. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)	32
3.3.7. Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE)	33
3.3.8. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)	36
3.3.9. Ebeveyn sosyal geçerlik formu	37
3.4. Verilerin Toplanması	37
3.5. Verilerin Geçerliliği	38
3.6. Verilerin Güvenirliği	42
3.6.1. Puanlayıcılar arası güvenilirlik	42
3.6.2. Uygulama güvenirliliği	43
3.7. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı	43
3.7.1. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın dayandırıldığı kuramsal çerçeve	43
3.7.1.1. Vygotsky ve Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı	43
3.7.1.2. Bruner ve İskele Modeli	46
3.7.1.3. Bandura ve Sosyal Öğrenme Kuramı	46
3.7.1.4. Etkinlik Temelli Müdahale Yaklaşımı	47
3.7.1.5. Dore ve İletişim Niyetleri Sınıflaması	48
3.7.1.6. Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımı	49

	<u>Sayfa</u>
4. BULGULAR VE YORUM.....	66
4.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den Aldıkları Ön-test ve Son-test Puanları.....	66
4.2. Grup Değişkenine göre TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'e Ait Ön-Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek için Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	70
4.2.1. Grup değişkenine göre TEDİL'e ait ön-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non- Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	70
4.2.2. Grup değişkenine göre TİGE-I'e ait ön-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	71
4.2.3. Grup değişkenine göre TİGE-II'ye ait ön-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	72
4.2.4. Grup değişkenine göre OSBED'e ait ön-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	73
4.3. Kontrol Grubundaki Çocukların TEDİL, TİGE-I, TİGE-II, OSBED'e Ait Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek için Uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi Sonuçları.....	74
4.3.1. Kontrol grubundaki çocukların TEDİL'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları....	74
4.3.2. Kontrol grubundaki çocukların TİGE-I'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi Sonuçları....	75
4.3.3. Kontrol grubundaki çocukların TİGE-II'ye ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları.....	76

4.3.4. Kontrol grubundaki çocukların OSBED'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları.....	77
4.4. Deney Grubundaki Çocukların TEDİL, TİGE-I, TİGE-II, OSBED'e Ait Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek için Uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi Sonuçları.....	78
4.4.1. Deney grubundaki çocukların TEDİL'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları.....	78
4.4.2. Deney grubundaki çocukların TİGE-I'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları.....	79
4.4.3. Deney grubundaki çocukların TİGE-II'ye ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları....	80
4.4.4. Deney grubundaki çocukların OSBED'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları....	81
4.5. Grup Değişkenine göre TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'e Ait Son-Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek için Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları....	82
4.5.1. Grup değişkenine göre TEDİL'e ait son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	82
4.5.2. Grup değişkenine göre TİGE-I'e ait son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	83
4.5.3. Grup değişkenine göre TİGE-II'ye ait son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	84

	<u>Sayfa</u>
4.5.4. Grup değişkenine göre OSBED'e ait son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	86
4.6. Deney Grubuna Uygulanan Tema Öncesi/Sonrası Ara Değerlendirmelerde Her Çocuğun Alıcı ve İfade Edici Sözcük Dağarcığındaki İlerleme Yüzdeleri.....	87
4.7. Programın Ebeveyn Sosyal Geçerliliğine İlişkin Bulgular.....	91
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	93
5.1. Tartışma.....	93
5.2. Sonuç.....	101
5.3. Sınırlılıklar ve Öneriler.....	104
KAYNAKÇA.....	107
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen modeli.....	26
Tablo 3.2. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların cinsiyet dağılımları.....	27
Tablo 3.3. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların yaş (aylık) dağılımları.....	27
Tablo 3.4. TİGE-I formu bölüm ve maddeleri.....	34
Tablo 3.5. TİGE-II formu bölüm ve maddeleri.....	35
Tablo 3.6. Deneysel uygulama süreci.....	38
Tablo 3.7. Programda işlenen temalar ve vurgulanan sözcükler.....	54
Tablo 3.8. Etkinlikler için kullanılan taslak.....	55
Tablo 4.1. Deney grubundaki çocukların TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den aldıkları ön-test ve son-test puanları	66
Tablo 4.2. Kontrol grubundaki çocukların TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den aldıkları ön-test ve son-test puanları	68
Tablo 4.3. Grup değişkenine göre TEDİL'e ait ön-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	70
Tablo 4.4. Grup Değişkenine göre TİGE-I'e ait ön-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	71
Tablo 4.5. Grup değişkenine göre TİGE-II'ye ait ön-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	72
Tablo 4.6. Grup değişkenine göre OSBED'e ait ön-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	73
Tablo 4.7. Kontrol grubundaki çocukların TEDİL'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları.....	74

Tablo 4.8.	Kontrol grubundaki çocukların TİGE-I'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z testi sonuçları.....	75
Tablo 4.9.	Kontrol grubundaki çocukların TİGE-II'ye ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları.....	76
Tablo 4.10.	Kontrol grubundaki çocukların OSBED'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları.....	77
Tablo 4.11.	Deney grubundaki çocukların TEDİL'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları.....	78
Tablo 4.12.	Deney grubundaki çocukların TİGE-I'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları.....	79
Tablo 4.13.	Deney grubundaki çocukların TİGE-II'ye ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları.....	80
Tablo 4.14.	Deney grubundaki çocukların OSBED'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları.....	81
Tablo 4.15.	Grup değişkenine göre TEDİL'e ait son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	82
Tablo 4.16.	Grup değişkenine göre TİGE-I'e ait son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	83
Tablo 4.17.	Grup değişkenine göre TİGE-II'ye ait son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	85

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.18. Grup değişkenine göre OSBED'e ait son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları.....	86
Tablo 4.19. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu maddelerinin betimsel istatistikleri ve tepki yüzdeleri.....	91

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Gecikmiş dil ve konuşması olan çocuklara yönelik dil müdahale yaklaşımları.....	17
Şekil 3.1. Program geliştirmenin öğeleri.....	50
Şekil 4.1. Deney grubundaki çocukların Hayvanlar Teması'na ait alıcı sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri.....	87
Şekil 4.2. Deney grubundaki çocukların Hayvanlar Teması'na ait ifade edici sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri.....	88
Şekil 4.3. Deney grubundaki çocukların Vücudumuz ve Giysiler Teması'na ait alıcı sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri.....	88
Şekil 4.4. Deney grubundaki çocukların Vücudumuz ve Giysiler Teması'na ait ifade edici sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri.....	89
Şekil 4.5. Deney grubundaki çocukların Taşıtlar Teması'na ait alıcı sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri.....	89
Şekil 4.6 Deney grubundaki çocukların Taşıtlar Teması'na ait ifade edici sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri.....	90
Şekil 4.7. Deney grubundaki çocukların Yiyecek ve İçecekler Teması'na ait alıcı sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri....	90
Şekil 4.8. Deney grubundaki çocukların Yiyecek ve İçecekler Teması'na ait ifade edici sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri.....	91

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AGTE	: Ankara Gelişim Tarama Envanteri
ASHA	: American Speech Language Hearing Association
CDI	: McArthur-Bates Communication Development Inventory (Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri)
dk.	: Dakika
DKT	: Dil ve Konuşma Terapisti
DİLKOM	: Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
GDK	: Gecikmiş Dil ve Konuşma
IDEA	: Individuals with Disabilities Education Act
M.E.B.	: Millî Eğitim Bakanlığı
MSKÜ	: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Max	: Maximum
Mdn.	: Medyan
Min	: Minimum
N	: Toplam katılımcı sayısı
n	: Alt gruplardaki katılımcı sayısı
Ort.	: Ortalama
OSBED	: Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Preschool Social Skills Assessment Scale)
OSU	: Ortalama Sözce Uzunluğu
p	: Anlamlılık değeri
S.O.	: Sıralar Ortalaması
S.S.	: Standart Sapma
S.T.	: Sıralar Toplamı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TEDİL	: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
TİGE	: Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri
TELD-3	: Test of Early Language Development: Third Edition (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi)
U	: Mann Whitney-U değeri
vd.	: ve diğerleri

z : Wicoxon z değeri

κ : Kappa değeri

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Gecikmiş dil ve konuşma (GDK), tanılanmış herhangi bir bozukluk ya da bilişsel, motor gelişimle ilgili bir yetersizlik bulunmamasına rağmen dilin geç edinimidir (Rescorla ve Dale, 2013). Bu gecikme genellikle sözcük dağarcığı, fonoloji ve sentaks gibi alanlarda çocuğun tipik gelişen akranlarından geride kalmasıyla kendini göstermektedir (Kelly, 1998). GDK'sı olan çocuklarda genellikle dili kullanma, sözcük dağarcığı ve sözcük öbeklerini yavaş edinim gözlenmektedir (Moyle, Stokes ve Klee 2011). GDK çocuklarda yaklaşık 24 aylıkken ifade edici sözcük dağarcığının 50'den az olması ve ikili sözcük kombinasyonlarını üretmemeyeyle ortaya çıkmaktadır (Leonard, 2000; Rescorla, 2002; Rescorla, Alley ve Christine, 2001; Rice vd., 2005).

GDK okul öncesi dönemdeki çocuklar arasında oldukça sık görülmektedir (Tervo ve Kinney, 1981). Yaklaşık olarak çocukların %15'i iki yaş civarında ifade edici dilde gecikme yaşarlar (Desmaris vd., 2008; Hortwitz vd., 2003). Bu oran 18-23 aylık çocuklarda %13 civarında iken; 30-36 ay çocuklarda %17 civarındadır (Hortwitz vd., 2003). GDK'nın erkek çocuklarda görülme oranı kız çocuklara kıyasla 3 kat daha fazladır (Zubrick vd., 2007).

GDK'sı olan çocuklar sadece ifade edici dilde gerilik gösterebildiği gibi hem alıcı hem ifade edici dilde gerilik gösterebilirler (ASHA, 2021; Ellis ve Thal, 2008; Rescorla ve Dale, 2013). Zubrick vd. (2007) sadece ifade edici dilde görülen geriliklerin (%19,1) alıcı ve ifade edici dilde birlikte görülen geriliklerden (%13,4) daha yaygın olduğunu belirtmektedir. Ailesinde GDK öyküsü olan (Zubrick vd., 2007), erkek olan (Horwitz vd., 2003) erken ve düşük kiloda doğan (Zubrick vd., 2007), motor gelişimde gecikme gösteren (Klee vd., 1998) ve bir yaş civarında sözel üretimde bulunmayan (Rescorla ve Dale, 2013) çocuklar GDK açısından daha risklidir.

GDK'nın bir "tanı" mı yoksa bir "durum" mu olduğu tartışılan bir konudur. Bazı araştırmacılar GDK'nın klinik bir tanıdan ziyade bir durum olduğunu savunmaktadır (Hawa ve Spanoudis, 2014). Weismer'e (2013) göre GDK klinik bozukluk tanısı için bir tanım değildir. Dil edinim süreci daha yavaş ilerleyen GDK'sı olan çocukların bazıları sonradan yaşlılarını yakalarken (%50-%70), bazıları dil problemlerini yaşamaya devam etmektedir (Dale vd., 2003). Bu durum dört yaş sonrasında kronikleşen bir tabloya dönüşmekte ve dil bozukluğu olarak ele alınmaktadır. Bir başka ifade ile 4 yaşına kadar

dil gelişimindeki gelişimsel süreç heterojenlik göstermekte, bazı çocuklar sonradan dil becerileri açısından yaşitlarını yakalamakta, bazıları ise dil problemlerini devam ettirerek kronik bir seyir izlemektedir (Hawa ve Spanoudis, 2014; Kuder, 1997). Daha önceden GDK semptomları gösterip daha sonra gelişimsel dil bozukluğu olarak tanılanan çocukların oranı %11'dir (Rice vd., 2008).

Hangi çocukların sonradan akranlarını yakalayacağı tam olarak bilinmese de bazı faktörlerin göz önünde bulundurulmasına dair yayınlar mevcuttur. Örneğin; sonradan akranlarını yakalayan çocukların iletişimsel jestleri dil ve konuşma gecikmesi yaşamaya devam eden çocuklardan daha çok kullandıkları (Thal vd., 1991; Thal ve Tobias, 1992) ve ifade edici dilin yanı sıra alıcı dil problemleri de yaşadıkları (Thal vd., 1991) düşünülmektedir. Bununla birlikte gerçekleştirilen boylamsal çalışmalar GDK'sı olan çocukların standart testlerde normal aralıkta sonuçlar almalarına rağmen ilerleyen dönemlerde tipik gelişen akranlarından daha zayıf dil becerileri göstermeyi sürdürdüklerini göstermektedir (Rescorla, 2002; Rice vd., 2008). Yapılan pek çok araştırma GDK'sı olan çocukların yaşamlarının ileriki dönemlerde dilin fonoloji, semantik, morfoloji ve sentaks bileşenlerinde önemli derecede problemler yaşamaya devam ettiklerini göstermektedir (Bedore ve Leonard, 1998; Leonard, 2000; Rescorla, 2002; Rice vd., 2005).

GDK pek çok bozukluğun ilk belirtisi olarak görülebilmektedir. GDK'sı olan çocuklara erken müdahale edilmediğinde bu çocukların ileriki dönemde gelişimsel dil bozukluğu (özgül dil bozukluğu), öğrenme güçlüğü, akademik ve sosyal yaşamda zorluklar gibi durumlarla karşılaşma olasılığı artmaktadır. Bir diğer deyişle; GDK'sı olan çocuklar ilerleyen dönemde dil bozukluğu ve okuma-yazma güçlükleri açısından risk altındadırlar. Bunun yanında bu çocukların bir kısmı ilerleyen dönemde sosyal etkileşim bozukluğu, öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, zihinsel yetersizlik gibi tanımlar alabilmektedir (ASHA, 2021; Lederer, 2001). Yapılan boylamsal çalışmalar daha önceden GDK'sı olup okul çağına gelen çocukların aşağıdaki durumlarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur:

- 5 yaşında özellikle anlatı vb. karmaşık dil becerilerinde gerilik
- 7 yaşında konuşma, sentaks, morfo-sentaktik ve genel dil becerilerinde gerilik
- 8-9 yaşlarında okuma ve artikülasyon becerilerinde gerilik

- 13 yaşında sözcük dağarcığı, dil bilgisi, sözel bellek ve okuduğunu anlama becerilerinde gerilik
- 17 yaşında bellek, sözcük dağarcığı ve dil bilgisinde gerilik (Girolametto vd., 2001; Rescorla, 2002, 2005, 2009; Rice vd., 2008).

Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda GDK'sı olan çocuklara yönelik hiçbir müdahale olmaksızın "bekle ve gör" yaklaşımını benimsemek oldukça riskli görülmektedir (Lederer, 2001). GDK'sı olan çocukların ileride karşılaşılabileceği riskli durumlar dil ve konuşma becerilerine yönelik erken müdahaleyi gerekli kılmaktadır. Bu çocuklara yönelik dil müdahale yaklaşımları genel olarak klinisyen merkezli, çocuk merkezli, aile merkezli ve karma yaklaşımlar olarak sınıflandırılmaktadır (Paul ve Norbury, 2012). Uluslararası alanyazın incelendiğinde; çeşitli yaklaşımlardan hareketle hazırlanan çocuklara yönelik dil müdahale programlarının, bireysel olarak tek bir çocuğa ya da akran çocukların bir araya getirilmesiyle oluşturulan küçük gruplara yönelik olduğu görülmektedir (Boyle vd., 2008; Lausada, Ramalho ve Marques, 2016).

Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, GDK'sı olan çocuklara yönelik sınırlı sayıda betimsel çalışmanın (Cangi vd., 2018; Ölmez, 2010; Sezer, 2019) olduğu; küçük gruplara yönelik dil müdahale programı geliştirerek etkililiğini inceleyen ise herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu ihtiyaçtan hareketle bu tez çalışmasıyla, alanyazına ve kanıta dayalı dil ve konuşma terapisi uygulamalarına katkı sağlamak hedeflenmektedir. Tez kapsamında geliştirilen ve grup ortamında etkililiği sınanan Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın GDK'sı olan çocukların dil ve konuşma becerilerini ve sosyal becerilerini geliştirmede ve bu çocuklarla çalışan dil ve konuşma terapistlerine kanıta dayalı uygulamalar noktasında yol göstermede yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırma Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın geliştirilmesini ve geliştirilen programın GDK'sı olan çocukların dil becerileri ve sosyal becerileri üzerine etkililiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada sınanması planlanan hipotezler aşağıda sıralanmıştır:

1. Herhangi bir uygulama yapılmamış olan kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması beklenmektedir.

2. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı uygulanan deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunması; deney grubunun son-test puanlarının ön-test puanlarından daha yüksek olması beklenmektedir.

3. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı uygulanan deney grubunun son-test puanları ile herhangi bir uygulama yapılmamış olan kontrol grubunun son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunması; deney grubunun son-test puanlarının kontrol grubunun son-test puanlarından daha yüksek olması beklenmektedir.

4. Deney grubuna uygulanan tema öncesi/sonrası ara değerlendirmelerde alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı yüzdelerinde artış olması beklenmektedir.

5. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın sosyal geçerlik düzeyinin yüksek olması beklenmektedir.

Araştırmanın hipotezlerini sınamak için cevap aranacak sorular şunlardır:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların uygulanan TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den aldıkları ön-test ve son-test puanları nedir?

2. Kontrol grubundaki çocukların uygulanan TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den aldıkları ön-test puanları ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.1. Kontrol grubundaki çocukların TEDİL'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.2. Kontrol grubundaki çocukların TİGE-I'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.3. Kontrol grubundaki çocukların TİGE-II'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.4. Kontrol grubundaki çocukların OSBED'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney grubundaki çocukların uygulanan TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den aldıkları ön-test puanları ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.1. Deney grubundaki çocukların TEDİL'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.2. Deney grubundaki çocukların TİGE-I'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.3. Deney grubundaki çocukların TİGE-II'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- 3.4. Deney grubundaki çocukların OSBED'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4.1. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TEDİL'den aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4.2. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TİGE-I'den aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4.3. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TİGE-II'den aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4.4. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların OSBED'den aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubuna uygulanan tema öncesi/sonrası ara değerlendirmelerde her çocuğun alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığındaki ilerleme yüzdesi nedir?
6. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın sosyal geçerlik düzeyi nedir?

1.3. Önem

Dil becerileri adeta birbirinin devamı olan yapı taşları gibidir. Bir beceriyi edinmek bir üst beceriyi edinmek için bir zemin, bir yapı taşı oluşturur. Örneğin seslemeleri artmamış bir çocuktan sözcük üretmesini; sözcük dağarcığı belli bir seviyeye ulaşmamış bir çocuktan cümle kurmasını; cümle kuramayan bir çocuktan öyküleme yapmasını bekleyemeyiz. Rescorla ve Dale (2013), fonoloji ve sözcük dağarcığındaki sorunları sentaktik sorunların izlediğini; sentaktik sorunları ise anlatı ve okuma becerilerindeki güçlüklerin izlediğini belirtmektedir. 3 yaş civarındaki dil gecikmesinin uzun sürmesi okul öncesi dönemde kendiliğinden iyileşme ve akranlarını yakalama şansını azaltmaktadır (Paul,1993). Bu sebeple müdahale için erken ve doğru zamanın kaçırılmaması; özellikle erken müdahalenin ve akran etkileşiminin son derece kritik olduğu küçük yaş grubundaki GDK'sı olan çocuklara yönelik kanıta dayalı müdahale programlarının geliştirilmesi son derece önemlidir. Erken müdahale GDK'sı olan çocukların dil becerilerinde daha hızlı ilerlemesini ve beklenen sıçramayı (Rescorla ve Dale, 2013) daha hızlı gerçekleştirebilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu durum sistematik, etkililiği belirlenmiş ve kanıta dayalı müdahale programlarına yönelik araştırmaları gerekli kılmaktadır. Bu noktada, mevcut araştırma dil ve konuşma terapisi alanında oldukça önemli görülen kanıta dayalı uygulamalar için bilimsel kanıt teşkil etme

niteliğinde olduğu için önemli gör÷lmektedir. Ek olarak, ÷lkemizde GDK'sı olan çocuklar üzerine sınırlı sayıda betimsel çalışma (Cangi vd., 2018; Ölmez, 2010; Sezer, 2019) ve etkililik çalışması (Acar Şengül, 2019; Toğram, 2004) olduğu gör÷lmektedir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında geliştirilen ve etkililiği incelenen programın kısıtlı olan alanyazına katkı sunmanın yanı sıra bilimsel kanıt sunarak uygulamalara kaynak sağlayacağı düşün÷lmektedir.

Mevcut araştırma ile alanda çalışan dil ve konuşma terapistlerine (DKT) adımları ve içeriği belli olan bir program tanıtılmaktadır. Geliştirilen ve etkililiği sınanan programın DKT'ler tarafından üniversitelere bağlı dil ve konuşma bozuklukları eğitim, araştırma ve uygulama merkezlerinde; dil ve konuşma terapisi hizmeti veren çeşitli kurum ve kuruluşlarda (rehabilitasyon merkezi, özel klinik vb.) uygulanabileceği öngör÷lmektedir. Bu noktada geliştirilen programın grup dil müdahalesine yönelik klinik uygulamalara rehber niteliğinde olarak; erken çocukluk döneminde doğru, kapsamlı ve zamanında müdahaleyi kolaylaştıracakđı düşün÷lmektedir. Böylece pek çok bozukluğun bir semptomu olarak ortaya çıkan GDK'ya erken dönemde müdahale edilebilecektir. Bu noktada, yürüt÷len çalışmanın toplum sağlığına önemli bir katkıda bulunduğu düşün÷lmektedir.

Okul öncesi dönemdeki sözlü dil becerileri, çocuğun okul başarısı ve ileriki dönemlerde okumayı kavraması açısından son derece kritiktir (Fricke vd., 2013). Alanyazında okul öncesi dönemde alıcı ve ifade edici dil bozukluğu olan çocukların okul dönemine geldiklerinde okumayla ilişkili sorunlar yaşadıkları saptanmıştır (Bishop ve Adams, 1990; Bishop ve Snowling, 2004; Rescorla, 2002; Rescorla, 2005). Okul öncesi dönemdeki dil yetersizlikleri okul çağının başına doğru ne kadar azaltılabilirse çocukların okuma bozukluğu tanısı alma yüzdesi o kadar düşmektedir (Scarborough vd., 1991).

Bu çalışma dil ve konuşma terapisi alanında etkileşim temelli stratejilerin kullanıldığı, okul öncesi dönemde ve grupla gerçekleştirilen ilk çalışma olması nedeni ile önemli gör÷lmektedir. Geliştirilerek uygulanan program; grup müdahalesi olması, zamanı etkili kullanmaya ve akran etkileşimine fırsat sunması açısından verimli gör÷lmekte ve bireysel terapilere alternatif oluşturmaktadır. Ek olarak, önleme çalışmalarının DKT'nin bir görevi olmasından dolayı bu çalışma kapsamında geliştirilerek etkililiği belirlenen dil müdahale programının erken çocukluk döneminde dil bozuklukları alanında gerçekleştirilen önleme çalışmalarına rehberlik edeceği düşün÷lmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma süresince;

- Ebeveynlerin Aile-Çocuk Bilgi Formu, Genel Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Bilgi Formu, Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE), Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ve Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu'nda yer alan soruları içtenlikle yanıtladığı,
- Değerlendirme araçları olarak kullanılan Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ve TİGE'nin araştırmaya katılan çocukların dil becerilerini değerlendirmede; OSBED'in çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede, Leiter Uluslararası Performans Ölçeği'nin çocukların zihinsel performansını değerlendirmede, AGTE'nin ise çocukların genel gelişim düzeylerini belirlemede yeterli olduğu,
- Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin benzer sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylere sahip oldukları,
- Ön test-son test süreçlerinde ve programın deney grubuna uygulandığı süreçte deney ve kontrol grubundaki çocukların benzer çevresel ve sosyal etkenlere maruz kaldıkları varsayılmıştır.

2. ALANYAZIN

2.1. Gecikmiş Dil ve Konuşma

GDK bilişsel, motor ve diğer gelişimsel alanlarda herhangi bir bozukluğun olmamasına rağmen özellikle ifade edici dilde gecikme olması durumunu ifade etmektedir. Bu gecikme çocuğun dilin sözcük dağarcığı, fonoloji ve sentaks gibi bileşenlerinde tipik gelişen akranlarından geri kalması ile kendini göstermektedir (Kelly, 1998). Alanyazın incelendiğinde bu durumu tanımlayan farklı ifadelerin olduğu görülmektedir. “Geç Konuşanlar (*Late Talkers*)” (Rescorla, 2011; Rescorla vd., 2000), “Sonradan Akranlarını Yakalayanlar (*Late Bloomers*)” (Kühn vd., 2015) “Erken Dil Gecikmesi (*Early Language Delay*)” (Scarborough vd., 1990), “Özgül İfade Edici Dil Gecikmesi (*Specific Expressive Language Delay*)” (Whitehurst vd., 1991), “Dil gecikmesi (*Late Developing Language*)” (Paul ve Smith, 1993), “Gecikmiş dil (*Late Language Emergence*)” (ASHA, 2021) bunlardan bazılarıdır. Bu araştırmada birlik sağlamak amacıyla Türkçe yayınlarda bu terimler yerine daha çok kullanıldığı için “Gecikmiş Dil ve Konuşma (GDK)” (Cangi vd., 2018; Ölmez, 2010; Sezer, 2019) tercih edilmiştir.

Bazı çocuklar dil gelişim evrelerini vaktinde ve sorunsuz bir şekilde atlatırken bazı çocuklar bu evrelerde tipik gelişim gösteremezler ve ifade edici dilde gecikme yaşarlar (Cable ve Domsh, 2011; Desmarais vd., 2008; Rescorla 1989; Rescorla, 2011). İfade edici dil becerilerindeki bu gecikmenin iki ölçütü bulunmaktadır. Bunlar 2 yaşa gelindiğinde sözcük dağarcığının 50 sözcükten az olması ve ikili sözce kombinasyonlarının henüz başlamamış olmasıdır (Leonard, 2000; Rescorla, 2002; Rice vd., 2005). Benzer şekilde Rice, Taylor ve Zubrick (2008) çocukların dağarcıklarında 18-24 ay arasında 24 sözcükten az, 21-24 ay arasında 40 sözcükten az sözcüğün olması; 24-30 ay arasında sözcük kombinasyonlarının olmaması ve 100’den az sözcüğün olması durumunda gecikmiş bir dil gelişim profili izlediklerini belirtmiştir. Bununla birlikte Rescorla ve Dale (2013) GDK’sı olan çocukların heterojen bir grup olmadığını belirtmekte; sadece ifade edici dilde gecikme gösteren çocukların yanı sıra ifade edici dille beraber alıcı dilde gecikme gösteren çocukları da GDK kategorisine almaktadır. Bir diğer deyiş ile GDK’sı olan çocuklar alıcı dil gecikmesi ve alıcı/ifade edici dil gecikmesi olarak en az iki gruba ayrılmaktadır. Burada önemli olan çocuğun alıcı ve ifade edici dildeki gecikmesinin herhangi bir ikincil semptomu (otizm, zihin engeli vb.) bağlı olmamasıdır. Sonuç olarak, GDK’sı olan çocukların dilde yaşadığı problemler otizm spektrum bozukluğu, gelişimsel

gerilik gibi gelişimsel bozukluklar; down sendromu gibi genetik bozukluklar, zihin engeli gibi bilişsel bozukluklar; Cerebral Palsy gibi nöro-musküler bozukluklar ya da işitme kaybı ile ilişkili değildir (Rescorla, 1989; Rescorla ve Dale, 2013; Thal, 2000).

Çocukların %15'i yaklaşık olarak iki yaş ifade edici dilde gecikme göstermeye başlarlar (Desmaris vd., 2008; Hortwitz vd., 2003). 18-23 aylık çocuklarda GDK oranı %13 civarında iken bu oran 30-36 aylarda %17 civarına yükselmektedir (Hortwitz vd., 2003). Bu bulgular, bir çocuğun GDK sayılabilmesi için 24 ayın beklenmesi gerektiğini desteklemektedir (Hawa ve Spanoudis, 2014). Bunun yanında, GDK erkek çocuklarda kız çocuklara oranla yaklaşık üç kat daha fazla görülmektedir (Zubrick vd., 2007).

GDK'sı olan çocukların dil gelişiminde gecikmeye sebep olan pek çok etmen sıralansa da bu durumun nedeni kesin olarak bilinmemektedir. Daha çok kabul gören görüş GDK'nın sosyo-ekonomik nedenlerden ziyade nöro-biyolojik bir olgu olduğu yönündedir. Ebeveyn eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durum, etnik köken gibi faktörler iki yaş civarındaki gecikmeyi oldukça az yordamaktadır. Diğer taraftan; erkek olma, aile öyküsünde GDK'sı olan birey olması, erken doğum vb. doğum öncesi riskler daha yüksek yordayıcılar olup yine de GDK'ya sebep olan kesin faktörler değildir. Bunun yanında; yapılan ikiz çalışmaları, bir bütün olarak hem genetik hem çevresel faktörlerin GDK'nın gelişiminde rol oynadığı yönündedir. Tüm bu faktörler bir arada düşünüldüğünde; aslında GDK'nın en belirgin işaretinin çocukta erken dönemde görülen dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklar olduğu düşünülmektedir (Rescorla ve Dale, 2013).

2.1.1. Gecikmiş dil ve konuşması olan çocuklarda dil gelişimi

GDK'sı olan çocuklar da tipik gelişen çocuklar gibi aynı dil gelişim basamaklarından geçmektedirler. Bu çocuklar dil edinim sürecinde evrensel özellikleri takip etmekle birlikte dil gelişim sürecinde daha yavaş bir profil seyretmektedirler (Ölmez, 2010). Bir diğer deyişle, GDK'sı olan çocuklar 18-35 aylar arasında dil gelişimi tipik olan akranlarına kıyasla dili daha yavaş ve geç edinmektedirler. GDK'sı olan bazı çocuklar ilerleyen süreçte yaşatlarını yakalarken bazıları dil becerileriyle ilişkili problemler yaşamaya devam ederler (Rescorla, 2002; Rice vd., 2008).

GDK'sı olan çocukların söz öncesi döneme ait gelişimleri; genellikle sesleme (vokalizasyon) (Pharr vd., 2000), iletişim niyetleri (Rescorla ve Merrin, 1998; Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2003) ve jest kullanımı (Hsu ve Iyer, 2016; Luke vd., 2017) üzerinden ele alınmıştır. Bazı bebekler akranlarından daha az ses üretmekte ve bu durum GDK için

bir risk teşkil etmektedir. 24 aylıkken ifade edici dil geriliği görülen çocukların, daha önceki dönemde daha az ses çıkardıkları rapor edilmiştir (Franklin vd., 2014; Rescorla ve Ratner, 1996). Pharr vd. (2000); ifade edici dilde geriliği olan, 24-36 aylar arasında 20 çocuk ile tipik gelişen 15 akranını, on dakikalık konuşma örneğinde ürettikleri sesler ve hece yapıları bakımından, boylamsal olarak değerlendirmiştir. Bu çalışmada ifade edici dilde geriliği olan 24 aylık çocukların ağırlıklı olarak erken gelişen sesler olan ünlü, akıcı ve kayıcı sesleri ürettikleri bulunmuştur. Bunun yanında; tipik gelişen 24 aylık çocuklarla ifade edici dilde geriliği olan 36 aylık çocukların, ünsüz kümeleri dışında benzer hece şekillerini ürettikleri görülmüştür. Aynı çalışmada; ifade edici dilde gerilik yaşayan çocukların tipik gelişen çocuklara göre daha az seslemede buldukları, basit hece yapılarını tercih ettikleri ve geriden geldikleri ortaya konmuştur. Yapılan diğer araştırmalarda genel olarak GDK'sı olan çocukların daha az seslemede bulunduğu, sınırlı ve alışılmışın dışında ünsüz dağarcığına sahip olduğu, babıldamalarının geciktiği, babıldamalarındaki çeşitliliğin daha az olduğu, sınırlı hece yapısına sahip olduğu ve farklılaşan fonolojik sistemlerinin olduğu ortaya konmuştur (Paul ve Jennings, 1992; Rescorla ve Dale, 2013; Rescorla ve Ratner, 1996; Rescorla ve Schwartz, 1990; Scarborough ve Dobrich, 1990; Whitehurst vd., 1991).

İletişim niyetlilikle başlayan bir süreçtir ve GDK'sı olan çocuklar tipik gelişen akranları gibi reddetme, onay alma, talepte bulunma gibi pek çok iletişim niyetinde bulunurlar. Rescorla ve Merrin (1998); GDK'sı olan 31 ve tipik gelişen 32 çocuğu iletişim niyetleri bakımından, serbest oyun esnasında anneleriyle ve bir yabancı ile kurdukları etkileşimler esnasında karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda; GDK'sı olan çocukların tipik gelişen akranlarına kıyasla iletişim oranlarının daha düşük olduğu, iletişimi başlatma ve ortak dikkat açısından daha geriden geldikleri görülmüştür. Aynı araştırmada; GDK'sı olan grubun sözcük düzeyinde olmayan sesleme, jest, jest-sözlü dil kombinasyonlarını daha yoğun kullandıkları bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda, GDK'sı olan grupta özellikle iletişimi başlatma ve ortak dikkati sürdürmede yetersizlik yaşayan çocukların daha ciddi dil problemleri açısından risk altında olduğu belirtilmiştir. Türkçede yapılan benzer bir araştırmada, 15-36 ay arasında tipik dil gelişimi gösteren çocuklar ile gecikmiş dil örüntüsüne sahip çocukların iletişim niyeti repertuarları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak; tipik dil gelişimi gösteren çocukların ortak ilgi geliştirme açısından diğer gruptaki GDK'sı olan çocuklara göre daha iyi oldukları ve bilgi talep etme, yanıt verme, yorumlama gibi iletişim niyetlerini daha sık ve tutarlı olarak kullandıkları ortaya

konmuştur. Bunun yanında; GDK'sı olan çocukların daha çok selamlama, başla onaylama gibi etkileşim işlevleri ile reddetme, nesne isteme gibi düzenleyici işleve sahip iletişim niyetlerini daha yoğun olarak kullandıkları görülmüştür (Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2003).

İletişim niyetlerini aktarmada önemli bir role sahip olan jestler, söz döneminden önce ortaya çıkarak çocuğun iletişim becerilerine önemli bir katkı sağlar. Özellikle çocuğun anlatı becerilerinin yeterli olmadığı dönemlerde jestler adeta iletişimi desteklemede kolaylaştırıcı bir rol oynar (Iverson ve Goldin-Meadow, 2005; Thal ve Tobias, 1992). GDK'sı olan çocuklarla tipik gelişen akranlarının jest gelişiminde bazı benzerlikler ve farklılıklar mevcuttur. Bu çocuklar, jest kullanmakla beraber 1 yaş civarında tipik gelişen akranlarına kıyasla daha az jest kullanmaktadırlar (Hsu ve Iyer, 2016; Luke vd., 2017). Tipik gelişen çocuklarda erken dönemde sıklıkla kullanılan jestler ilerleyen dönemde dilsel becerilerini artmasıyla yerini sözel dile bırakırlar (Botting vd., 2010). Öte yandan; bazı araştırmacılar GDK'sı olan ve tipik gelişen çocukların iletişimsel jestleri kullanımını açısından farklılık göstermediğini (Thal, Tobias ve Morrison, 1991) hatta iletişimsel jestleri tipik gelişen akranlarından daha sık kullandıklarını belirtmektedir (Thal ve Tobias, 1992). Bu durum, çocuğun kendini ifade edemeyişinden dolayı daha çok iletişimsel jest kullanımına başvurmasından kaynaklanmaktadır (Thal ve Tobias, 1994). Buna paralel olarak; Topbaş, Maviş ve Erbaş (2003) GDK'sı olan 24-36 aylık çocukları tipik gelişen akranlarıyla karşılaştırmışlar ve GDK'sı olan çocukların gösterme jestlerini kullanma oranlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

GDK'sı olan çocuklarda jest gelişiminin izlenmesi oldukça önemlidir. Thal ve Tobias (1992) gecikmiş ifade edici sözcük dağarcığına sahip olan çocukları tipik dil gelişimi gösteren akranlarıyla karşılaştırmışlardır. Bu araştırma sonucunda, GDK'sı olan çocukların iletişimsel jestleri tipik gelişen akranlarından daha fazla ve daha çeşitli iletişim niyetleri için kullandığı görülmüştür. Yapılan bir yıllık takip bulguları ise GDK'sı olup zaman içinde akranlarını yakalayan çocukların akranlarını yakalayamayan çocuklardan daha fazla iletişimsel jest kullandıkları yönündedir. Ünsal (2020) yaşitlarını yakalayamayan ve gelişimsel dil bozukluğu olarak devam eden çocukların taşıdığı risk faktörlerini şu şekilde özetlemektedir:

- 1-1;6 yaşlarında daha az sayıda jest kullanmak
- Jest kullanım sıklığının 2 yaş civarında azalmaması

- 1 yaşında elle gösterme jestinin parmakla işaret etme jestinden daha çok kullanılması
- İfade edici dil becerilerinin yanı sıra alıcı dil becerilerinin zayıf olması

GDK'sı olan çocuklarda jest ve sesleme dönemini, tek sözcük ile ifade etme izlemektedir. Genel olarak bakıldığında GDK'sı olan çocuklar, kısıtlı ifade edici sözcük dağarcığına ve/veya alıcı dile sahiptirler (Rescorla, 1989; Rescorla ve Dale, 2013; Thal, 2000). Tipik gelişim gösteren çocuklar, ilk sözcüklerini yaklaşık 12. ayda üretirler ve 17. aydan itibaren ikili sözcük kombinasyonu (Baba gel vb.) yapabilirler. GDK'sı olan çocukların, 24 aylık olmalarına rağmen ifade edici sözcük dağarcıkları 50'den azdır ve bu çocuklar ikili sözcük kombinasyonlarını üretmede zorlanmaktadırlar (Rescorla, Alley ve Christine, 2001; Rescorla, Mirak ve Singh, 2000;). GDK'sı olan çocukların ilk sözcüklerini üretmesi yaklaşık olarak 23. ayı; ikili sözcük kombinasyonları yapmaları ise 37. ayı bulmaktadır (Leonard, 2000; Rescorla, 2002). Sözcük kombinasyonu ve cümle kurmadaki bu gecikme, GDK'sı olan çocukların sınırlı sözcük dağarcığına sahip olmasıyla yakından ilişkilidir. GDK'sı olup sözcük dağarcığı sınırlı olan çocuklar genellikle 3 yaş civarında büyük bir ilerleme yaşarken; sözcük dağarcığını takiben sentaks gelişimi geriden gelen çocukların durumu, daha ciddi ve uzun süreli seyretmektedir. Sözcük dağarcığındaki bu sınırlılıkların, sözel hafıza becerilerindeki zayıflıkla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, GDK'sı olan çocuklar tipik gelişen akranlarına göre sözcük ve cümle taklidi/tekrarı gibi görevlerde güçlükler yaşamaktadırlar (Rescorla ve Dale, 2013).

Sözel hafıza ve sözcük dağarcığındaki farklılıklar ve sınırlılıklar, GDK'sı olan çocuklarda oldukça yaygın şekilde görülmektedir. Öyle ki bu çocukların sözcük dağarcığı gelişimleri tipik gelişim gösteren yaşlılarından geridedir (Bedore ve Leonard, 1998). Ölmez (2010); tipik gelişen 24-36 ay arası çocuklarla 30-48 ay arası GDK'sı olan çocukların sözcük dağarcığı, sentaktik ve morfolojik gelişimlerini Türkçe İletişim Gelişim Envanteri (TİGE) yoluyla karşılaştırmıştır. Tipik gelişim gösteren 24-36 aylık ve GDK'sı olan 30-48 aylık çocukların sözcük dağarcıkları karşılaştırıldığında; tipik gelişen çocukların GDK'sı olan çocuklardan, kullanılan toplam isim sayısı, toplam eylem sayısı ve toplam sözcük sayısı açısından üstün oldukları bulunmuştur. Bunun yanında; 30-48 aylık GDK'sı olan çocukların en sık kullandıkları semantik kategorinin “Çeşitli Sesler ve Hayvan Sesleri” olduğu bulunmuştur. Biçimbilgisi gelişimi açısından da GDK'sı olan grubun, biçimbirim ortalamaları tipik gelişim gösteren akranlarından daha geridedir.

Tipik gelişim gösteren gruba kıyasla GDK'sı olan grup, basit ve karmaşık eylem ekleri ve isme gelen ek kullanımlarında daha düşük performans göstermektedir. GDK'sı olan çocuklar daha yavaş bir edinim ile sırasıyla -dı, -iyor, -mış, -acak ve -er eklerini kullanmaktadır. Ayrıca, GDK'sı olan çocuklar, tipik gelişim gösteren çocuklara göre basit tümce yapılarını kullanmaya daha geç başlamakta ve isim ve eylemler açısından kısıtlı sözcük dağarcığına sahip olmaktadır. Aynı çalışmada, GDK'sı olan grup tarafından en çok kullanılan eylemlerin aç, al, git, gel, bak, at, ağla, acı, öp, ver eylemleri olduğu görülmüştür. Aynı eylemler farklı sıralarda da olsa tipik gelişen grup tarafından da kullanılmaktadır. GDK'sı olan grup tarafından en sık kullanılan isimler ise anne, baba ve dededir. Aynı çalışmada hem GDK'sı olan çocuklar hem tipik gelişen akranları ad öbeklerini eylem öbeklerinden daha önce kullanmışlardır.

Cangi vd. (2018) tarafından; TİGE-II ile GDK'sı olan Türkçe konuşan 24-47 aylar arasındaki çocukların ifade edici dil becerilerini incelemek hedefiyle yürütülen araştırmada, GDK'sı olan çocukların edindiği toplam ad sayısı toplam eylem sayısından sayıca daha fazla bulunmuştur. Bununla birlikte; bu çocuklarda en sık karşılaşılan kategorileri hayvan sesleri, eylemler, insanlar, çeşitli sesler, oyunlar ve rutinler, yiyecek ve içecekler olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocuklar tarafından en yoğun üretilen sözcüklerin ise "su, bu, git, baba, dede, mama, anne, abi ve anneanne" olduğu belirlenmiştir. Farklı olarak, Gökmen (2007) 4-6 yaş aralığındaki dili geç edinen çocuklarla yürüttüğü çalışmasında bu çocukların eylemleri adlardan önce edindiklerini ortaya koymuştur.

Şan (2010), GDK'sı olan 3-6 yaş aralığındaki çocuklarla tipik dil gelişimi olan çocukların doğal dil örneklerini dil örneği analizi programını kullanarak karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Sonuç olarak; GDK'sı olan grubun sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu, biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu, toplam sözcük sayısı ve farklı sözcük sayısı bakımından akranlarından daha düşük puanlar aldığı görülmüştür. Bunun yanında; GDK'sı olan grubun soru-yanıt yüzdesi ve anlaşılabilirlik yüzdelerinin tipik gelişim gösteren çocuklardan düşük, çabalama yüzdelerinin ise daha yüksek olduğu bulunmuştur. GDK'sı olan grubun; eylemlere ve isimlere eklenen bağımlı biçimbirimleri, soru sözcüklerini, takıları, bağlaçları, adıları ve yer-yön sözcüklerini tipik gelişim gösteren akranlarından daha az kullandıkları ortaya konmuştur.

GDK'sı olan çocuklar; sözcük dağarcığı artışı sonucu genişleyen semantik kategorileştirme sürecinde, tipik gelişen akranlarından semantik düzenleme konusunda

farklılıklar göstermektedirler. Bu durum, GDK'sı olan çocukların semantik gelişimlerinin daha yavaş ilerlemesine sebebiyet vermektedir (Macroy-Higgins ve Montemarano, 2016). MacRoy-Higgins vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, GDK'sı olan çocuklar kronolojik yaşı ve sözcük dağarcığı benzer olan çocuklarla eşleştirilmiştir. GDK'sı olan çocuklar, sözcük dağarcığı benzer olan akranlarıyla yiyecekler ve içecekler kategorilerinde hemen hemen aynı gelişim düzeyini sergilerken; kronolojik yaş bakımından eşleşen grupla benzer bir gelişim göstermemişlerdir. Ad yüzdeleri bakımından ise GDK'sı olan çocukların diğer iki gruptan düşük yüzdelerine sahip olduğu ortaya konmuştur. Rescorla vd. (2001) GDK'sı olan çocukların, ilgi ve becerilerine daha yakın olan sözcükleri edindiklerini savunmaktadır. Anadilleri İngilizce ve İtalyanca olan tipik gelişen ve GDK'sı olan çocuklarla yürütülen çalışma (Rescorla vd., 2014) sonucunda her iki gruptaki çocukların sözcük dağarcıklarının benzer sözcüklerden oluştuğu bir diğer deyişle evrensellik gösterdiği belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda; GDK'sı olan çocukların sözcük dağarcığında adların baskın olduğu ve eylem sözcüklerinin sınırlı olduğu; spontan konuşma esnasında eylemlerin sınırlı kullanıldığı ortaya konmuştur. Buna paralel olarak; Hadley (2006) GDK'sı olan çocukların sözcük dağarcıklarına yeni eylem eklerken birtakım zorluklarla karşılaştıkları belirtmektedir. Bununla birlikte, GDK'sı olan çocukların sentaktik çıkarım yapmadaki zayıflıklarından kaynaklı konuşmanın hızlı şekilde sözcüklere ayrılması ve sözcük türünün belirlenmesi gibi sentaktik ipuçlarını kullanmakta zorluklar yaşadığı düşünülmektedir (Hadley, 2006).

GDK'sı olan çocuklar; sohbet başlatmada, sohbet konusu oluşturmakta ve sohbet konusunu sürdürmekte tipik gelişen akranlarına göre zorluk çekmektedir. Çocuğun dil becerilerinde yetersizlik yaşaması, özellikle geçmiş ve gelecekle ilgili olan ya da soyut olan konularda sohbet etmesini sınırlandırmaktadır. Bu sınırlılıktan ötürü GDK'sı olan çocukların sohbetleri genellikle o anda çevrelerinde bulunan nesnelere ve olaylardan oluşmaktadır ve daha az yorum içermektedir (Bishop vd., 2000; Brinton vd., 1997).

2.1.2. Gecikmiş dil ve konuşması olan çocukların ileride karşılaşılabileceği olası durumlar

GDK'sı olan çocukların büyük çoğunluğu sözcük dağarcığı bakımından 3 yaş civarında; dil bilgisi ve diğer iletişim becerileri bakımından okul çağında yaşitlarını yakalamaktadır (Ellis ve Thal, 2008; Rescorla, 2011; Rescorla ve Dale, 2013). Bununla

birlikte; gerçekleştirilen boylamsal çalışmalar, GDK'sı olan çocukların standart testlerde normal aralıkta sonuçlar almalarına rağmen tipik gelişen akranlarından daha zayıf dil becerileri göstermeye devam ettiklerini göstermektedir (Rescorla, 2002; Rice vd., 2008).

GDK'sı olan çocukların; yaşamlarının ileriki dönemlerde dilin fonoloji, semantik, morfoloji ve sentaks bileşenlerinde önemli derecede problemler yaşamaya devam ettikleri bilinmektedir (Bedore ve Leonard, 1998; Leonard, 2000; Rescorla, 2002; Rice vd., 2005). GDK'sı olan çocukların yaklaşık %75'i altı yaşına kadar konuşma sesi bozukluğu yaşamakta; bu çocuklardan %25'i de 9 yaşına geldiğinde hala konuşma sesi bozukluğu yaşamaya devam etmektedir (Shriberg vd., 1997).

GDK'sı olan çocuklar, ileriki dönemde pragmatik becerilerde güçlükler yaşamaya devam etmektedir. Hadley ve Rice (2000) tipik gelişen, daha önceden GDK'sı olan ancak yaşitlarını yakalamış olan ve hala dil-konuşma bozukluğu olan okul öncesi dönem çocuklarının sohbet becerilerini bütünleştirilmiş sınıf ortamında incelemiştir. Bu araştırmada, dil bozukluğu ve konuşma bozukluğu olan çocuklar sohbet esnasında akranları tarafından görmezden gelinmiş ve bu çocukların sohbetlerine akranları tarafından daha az karşılık verilmiştir. Bu yüzden dil ve konuşma bozukluğu devam eden çocuklar, akranlarıyla daha az etkileşimde bulunmuşlardır. Bu sonuçlar; erken dönemde yaşanan dil ve konuşma bozukluklarının akran etkileşiminde sınırlılıkları beraberinde getirdiğini düşündürmektedir ve akranlarla aynı ortamda gerçekleştirilen sözlü ve etkileşimli dil müdahalesinin önemini göstermektedir.

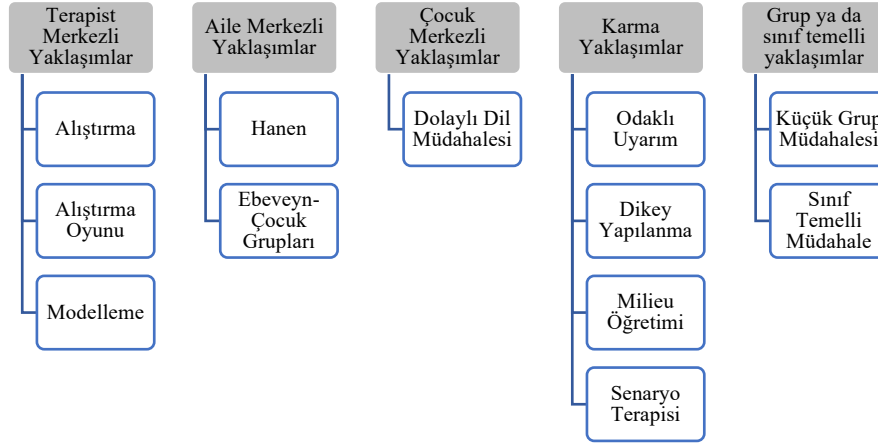
GDK'sı olan çocukların %50' si yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde Özgül Dil Bozukluğu ile tanılanmaktadır. Bu çocuklar; dilin semantik, sentaktik ve fonolojik boyutlarında önemli problemler yaşamaya devam etmektedirler (Leonard, 2000). GDK'nın uzun sürmesiyle kendini gösteren dil bozukluğunu yordayan en önemli risk faktörleri ise erken dönemde görülen alıcı dil problemleri, seslemede gecikme, babıldama ve fonolojide gecikme, zayıf taklit becerileri, sembolik oyunda gecikme, sözsüz iletişimde sınırlılıkların olması ve aile öyküsünde dil ve okuma güçlüklerinin görülmesidir (Rescorla ve Dale, 2013).

GDK'sı olan çocuklar; tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla dil becerileri, okur yazarlık becerileri, dil bilgisi, sözel hafıza ve sözcük dağarcığında sınırlılıklar göstermektedir (Leonard, 2000). Bu çocukların okula başlamalarıyla iyice ön plana çıkan zorluklar yetişkinlik çağına kadar devam edebilmektedir. Okul öncesi dönemde GDK'sı

olup sonradan dil becerileri bakımından yaşitlarına yetişmiş görünen çocuklarda aslında dil gelişimindeki geriliklerinin hala sürdüğü ve bu durumun okul çağında okuma bozuklukları şeklinde yeniden ortaya çıktığı düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde gecikmiş konuşma ve/ya dil bozukluğu ile tanılanan çocuklarla gerçekleştirilen boylamsal araştırma sonuçları, bu çocukların büyük çoğunluğunun okul çağında okuma problemleri yaşadıkları yönündedir (Rescorla, 2002; Rescorla, 2005; Scarbrouch ve Dobrick, 1990). Özellikle okul öncesi dönemdeki fonolojik farkındalık, hızlı otomatik adlandırma ve fonolojik çalışma belleği gibi fonolojik işleme becerilerindeki sınırlılıklar; alıcı ve ifade edici dildeki gecikme ya da bozukluklar, ileride ortaya çıkabilecek okuma bozukluklarının yordayıcıları arasındadır (Lyytinen vd., 2005; Rescorla, 2002; Rescorla, 2005). Özetlemek gerekirse, okul öncesi dil becerileri ile okul çağı okuma becerileri arasında adeta bir süreklilik mevcuttur. Bu sebeple, okul öncesi dönem gecikmiş dil ve/veya dil bozukluğunun okul çağında öğrenme güçlüklerinin bir ön belirtisi olabileceği düşünülmektedir (Acar, 2020).

2.2. Gecikmiş Dil ve Konuşması olan Çocuklara Yönelik Dil Müdahale Yaklaşımları

Rescorla ve Dale (2013), alıcı/ifade edici dil gecikmesi ya da sadece ifade edici dil gecikmesi olan çocukların farklı türde dil müdahalelerinden fayda sağladığını belirtmektedir. Günümüze kadar GDK'sı olan çocuklara yönelik müdahaleye dair yayınlar incelendiğinde bu müdahalelerin genel olarak iki gruba ayrıldığı görülmektedir: 1. Ebeveyn eğitim programları (Girolametto, Pearce ve Weitzman, 1996; Whitehurst vd., 1991) 2. DKT tarafından yönetilen ayrı küçük gruplar (Robertson ve Weismer, 1999). DKT tarafından verilen bireysel terapi ve sınıf temelli müdahaleler (Fricke ve ark, 2013) de az çalışılan konulardır. Daha kapsamlı bir sınıflama yapan Paul ve Norbury (2012); GDK'sı olan çocuklara yönelik dil müdahale yaklaşımlarını terapist merkezli yaklaşımlar, çocuk merkezli yaklaşımlar ve karma yaklaşımlar olarak sınıflandırmaktadır. Bu yaklaşımlardan en doğal olanı çocuk merkezli yaklaşımlarken en az doğal olanı ise terapist merkezli yaklaşımlardır. Bu kısımda, alanyazında GDK'sı olan çocuklara yönelik sık ele alınan dil müdahale yaklaşımlarına (Şekil 2.1.) yer verilmektedir.



Şekil 2.1. Gecikmiş dil ve konuşması olan çocuklara yönelik dil müdahale yaklaşımları

Terapist merkezli yaklaşımlar

Terapist merkezli yaklaşımlarda hedef yapılar yapılandırılmış bir etkinlik şeklinde çocuğa sunulmaktadır. Hangi materyalin ne şekilde kullanılacağı, ne sıklıkta pekiştirme yapılacağı, etkinliklerin hangi sıra ile işleneceği terapist tarafından belirlenir. Burada terapistin amacı belirli bir dilsel yapının hızlı ve doğru şekilde üretimini sağlamaktır. Bu şekilde doğal ortamda nadiren ortaya çıkan yapıların kullanımının artması hedeflenmektedir. Bu yaklaşımda terapist tarafından kullanılan uygulama basamakları şu şekildedir (Paul ve Norbury, 2012):

1. Terapist yönerge verir: “Resimde gördüğünü benden sonra tekrarla.”
2. Terapist uyarı sunar: “Kırmızı ev.”
3. Terapist tepkinin biçimlenebilmesi için yeterli süre vererek tepkiyi bekler.
4. Terapist dönüt ve pekiştirme yapar: “Evet, kırmızı ev. Mükemmelsin.”

GDK’sı olan çocuklarla sıklıkla kullanılan terapist merkezli yaklaşımlar; edimsel yaklaşımlar (alıştırma, alıştırma oyunu vb.), modelleme yaklaşımları ve bunların doğallığını arttırmak için yapılan birtakım düzenlemelerden oluşmaktadır. Alıştırma, terapist merkezli yaklaşımlar arasında en sık kullanılan yöntemlerden biri olup sıkı bir şekilde yapılandırılmış etkinlikleri içermektedir. Terapist; çocuktan neyi beklediğini açıkça ifade eder, çocuğa hedef yapıyı öğretir ve tekrar etmesini ister. Alıştırma oyununda ise terapist, çocuğu motive edecek bir unsuru sürece dahil eder. Örneğin, çocuk hedef sözcüğü doğru ürettiğinde sevdiği boncuklardan birini seçmeye hak kazanır. Sosyal öğrenme teorisinden hareketle ortaya konulan modelleme yönteminde ise terapist, çocuğa hedef yapıyı üretmesi için model olur. Bu yöntemde, çocuktan iyi bir dinleyici olması

beklenmektedir. Terapist merkezli yaklaşımlar, öğretilen yapıların günlük hayata geçirilmesi bir diğer deyişle genellenmesindeki zorluklar sebebiyle bazı eleştirilere maruz kalmaktadır. Terapist merkezli yaklaşımların terapinin ilk aşamalarında yeni yapıların klinikte üretildiği zamana kadar kullanılmasının daha sonrasında ise doğal ve etkileşimli yaklaşımlara geçilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir (Paul ve Norbury, 2012).

Aile merkezli yaklaşımlar

IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) çocuklara yapılacak müdahalenin; aile temelli, gelişimsel olarak uygun ve doğal ortamlarda gerçekleştirilmesini önermektedir. Aile merkezli yaklaşımlar; ailenin çocukla en çok zaman geçiren kişiler olduğu ve çocukların hayatlarında önemli olan yetişkinlerle iletişim kurarak dili öğrendiği varsayımından hareketle ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar, aileleri odağa alan terapilerle çocuğa her gün öğrenme fırsatı sunulabileceğini savunur. Aile sürece ne kadar erken dahil edilir ve çocuk ailesi tarafından bilinçli bir şekilde desteklenirse sonuç o kadar hızlı alınmaktadır. Aile merkezli yaklaşımların bir örneği *The Hanen Centre* tarafından geliştirilen *Target Word Programı*'dır. Bu program; 30 aydan küçük, yaşları kadar gelişmiş sözcük dağarcığı ve iki sözcüklü birleşimleri olmayan çocukların ebeveynlerine yöneliktir. Bu programın amacı, günlük rutin ve etkinlikler yoluyla çocuğun sözcük dağarcığını arttırmaktır. Bu program dahilinde öncelikle çocuğun isteyerek ve severek öğrenebileceği 10 hedef sözcük terapist ve aile tarafından belirlenir. Daha sonra çocuğun bu sözcükleri kullanımı için oyun ve etkinlikler içinde fırsatlar oluşturulur. Bu programda; çocuğun liderliğine fırsat vermek, çocuğun mesajını genişletmek, hedef sözcükleri jest, mimik, ses tonu kullanarak öne çıkarmak ve hedef sözcüklerin kullanılacağı yeni durumlar üretmek gibi yöntemler aileler tarafından kullanılır. Aynı merkez tarafından geliştirilen özellikle GDK'sı olan çocuğun ailesini iletişim becerileri açısından desteklemeyi hedefleyen bir diğer program *It Takes Two To Talk*'tur. Bu program, GDK'sı olan çocuğun ailesini iletişim becerileri açısından desteklemeyi amaçlamaktadır. Programa katılan ebeveynler, çocuklarının hangi oyun düzeyinde (işlevsel, yapı-inşa oyunu, -miş gibi oyun) olduklarını ve hangi dil düzeyinde üretimler yaptıklarını terapistin yönlendirmesi ve yardımı ile belirlerler. Ebeveynler ilerleyen süreçte gerek oyun ortamında gerekse günlük rutinlerde çocuklarının dil becerilerini nasıl destekleyeceklerini öğrenirler (Weitzman vd., 2017).

Anne ve çocuğun beraber terapiye katıldıkları *Annem ve Ben* türündeki programlar genellikle 1-2 yaş grubunu hedeflemektedir (Lederer, 2001). Lederer (2001), 10 haftalık

ebeveyn-çocuk grup müdahalesinin GDK'sı olan çocukların sözcük gelişimine etkisini değerlendirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada uygulanan müdahale programı; sözcükleri arttırma, ebeveyn eğitimi ve çocuğun sosyalleşmesini bir arada ele aldığı için diğer programlardan farklılaşmaktadır. Anne-çocuk etkileşim grubu bu yönüyle ilişkisel temelli amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracak harika bir fırsat sunmakta ve bu yönüyle diğer uygulamaların önüne geçmektedir. Uygulanan program aile eğitimi, sosyal etkileşimi ve sözcük dağarcığını genişletmeyi bir arada barındırmaktadır. Bu araştırma sonunda, annesiyle beraber etkileşimli grup terapilerine alınan çocukların dil ve sosyal becerilerde ilerlediği görülmüştür (Lederer, 2001).

Çocuk merkezli yaklaşımlar

Bir diğer yaklaşım olan çocuk merkezli yaklaşımlar, GDK'sı olan çocukların terapisinde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlar özellikle ilgisiz, utangaç/çekingen ve inatçı mizahtaki çocuklarla çalışırken oldukça yaygın şekilde kullanılır. Çocuk merkezli yaklaşımlarda genellikle oyun esnasında doğal bağlam ve durumlar kullanılır. Yaklaşımın uygulanması esnasında terapist ortamı çocuğun hedef yapıyı azami düzeyde çıkarabileceği şekilde oluşturur, ancak yapılan etkinlikleri ve oyunları terapistten ziyade çocuk yönlendirir. Terapist ise çocuğu izleyerek ilgisine yönelir, çocuğun yaptığı yapıyı yapar ve daha sonra çocuğun yaptıkları hakkında konuşur (Paul ve Norbury, 2012). Çocuk merkezli yaklaşımların temel ilkeleri şunlardır:

- Çocuğa fırsat verme
- İlgisini takip etme
- Dolaylı yoldan düzeltme
- Etrafındaki nesne ve durumları tanımlama
- Model olma ve tanımlama

Çocuk merkezli yaklaşımları uygularken terapist oyun/etkinlik esnasında özellikle şu noktalara dikkat eder:

- Bekleme
- Uygun göz teması kurmak ve bunun için en rahat seviyede kendini konumlamak
- Ortak ilgi kurma
- Uygun jest-mimik, tonlama/seslerle destekleme
- İlgi çekecek yaşına uygun oyun/etkinlik sunma

Çocuk merkezli yaklaşımlarda sıklıkla dolaylı dil müdahalesi stratejileri kullanılır. Dolaylı dil müdahalesi stratejileri kullanılırken sadece hedeflenen yapıların çıkarılmasına odaklanılmaz. Çocuğun davranışlarına göre terapist iletişim bağlamını oluşturur ve çocuğa dönütlerde bulunur. Çocuk merkezli yaklaşımlarda en çok kullanılan dolaylı dil müdahalesi stratejileri şunlardır:

Kendine konuşma: Çocuğun davranışını gözlemlenir ve çocuk taklit edilerek oyuna dahil olunur ve yapılan eylemler sözel olarak betimlenir.

Paralel konuşma: Çocuğun eylemleri hakkında yorumda bulunulur.

Betimleme: Çocuğa çevresindeki belirli bir nesne veya durumu açıklayıcı betimleyici söz öbekleri kullanılır.

Taklit: Çocuğun bağlam/oyun içinde söyledikleri taklit edilir.

Genişletme: Çocuğun söyledikleri dil bilgisel olarak daha doğru şekilde söylenir.

Uzatma: Çocuğun söylediklerine yeni anlam bilgisel ifadeler eklenir.

Bütünleştirme ve parçalama: Çocuğun sözcelerini önce bütünleştirilip sonra parçalanarak sözcelerin nasıl bir araya geldikleri gösterilir.

Cümleyi yeniden düzenleme: Çocuğun çabası farklı cümle tipine dönüştürülür (Paul ve Norbury, 2012).

Çocuk merkezli yaklaşımların en önemli avantajı genellemeyi kolaylaştırması ve normal dil gelişimi ile birebir uyumlu olmasıdır. Bu yaklaşımın eleştirilen yönü ise çocukta birden gözle görülür değişiklik görülmemesi ve değişiklik için belli bir sürecin gerekmesidir (Paul ve Norbury, 2012).

Karma yaklaşımlar

Terapist merkezli ve çocuk merkezli yaklaşımlardan belirli öğelerini benimseyen GDK'sı olan çocuklarla da kullanılan karma yaklaşımlar, üç temel özelliğe sahiptir. İlk olarak karma yaklaşımlar genel iletişimden ziyade bir ya da birkaç dilsel beceriyi geliştirmeyi hedeflemektedir. Karma yaklaşımların ikinci özelliği ise terapistin kullanılan araç gereçleri ve etkinlikleri belirlemesinin yanında çocuğun bu hedefleri doğal bir ortamda kullanmasına fırsat vermesidir. Üçüncü olarak, terapist çocuğun hedef yapıyı üretmesi için çocuğa verdiği cevaplar esnasında uyaran sunmaktadır.

Karma yaklaşımlardan biri olan ve ifade edici sözcük dağarcığını arttırmak için geliştirilen *odaklı uyarım (focused stimulation)* yaklaşımı dil uyarımı için kullanılan doğal ve etkileşimli bir yaklaşımdır. Genellikle oyun bağlamında terapistin hedef sözcüğü

veya dilsel bir yapıyı çokça kez üretmesi ile gerçekleştirilmektedir. Hedef sözcükler oturum öncesinde planlanır (Lederer, 2001). Bunun yanında, çocuktan hemen üretim yapması beklenmez. Bu yaklaşımda, terapist etkileşimli oyun esnasında hedef yapıyı ortaya çıkarmak için sohbeti kontrol eder ve hedef yapıyı çokça üreterek çocuğa model olur. Örneğin hedef olarak “taş” sözcüğünü seçen terapist, oyun bağlamında şu cümleleri kullanabilir: “Haydi taşlarla bir şeyler yapalım. Taşlarla oynamayı çok severim. Taşları üst üste koyuyorum. Sen de taş almak ister misin? Şu taşlara bak.” Dilin biçim, kullanım ve içerik öğelerini geliştirmek için bu yaklaşıma sıklıkla başvurulmaktadır (Paul ve Norbury, 2012). Bu yaklaşımın GDK’sı olan küçük çocuklara yönelik etkili olduğu birçok araştırma tarafından kanıtlanmıştır (Girolametto vd., 1996; Whitehurst vd., 1991; Wilcox vd., 1991).

Dikey yapılanma (Vertical Structuring) genişletmeye dayalı karma bir yöntem olup dil müdahalesinde hedef yapıları vurgulamak için kullanılmaktadır. Bu yöntemde, terapist çocuğa belirli dilsel yapıları gerektiren sorular sorar ve çocuğun verdiği yarım ya da eksik cevapları düzgün bir forma sokarak çocuğa tekrar yönlendirir. Bu yöntemde, sorular genellikle bir görsel/resim üzerinden sorulmaktadır (Paul ve Norbury, 2012).

Gelişimsel teoriyi uygulamalı davranış analizi ile birleştiren karma bir yöntem olan *Milieu Öğretimi (Milieu Teaching)* sosyal etkileşimci kuramdan etkilenmiştir. Bu yöntemde amaç, çocuğun ilgisini ve iletişim başlatmalarını fırsata çevirmek ve ona sözel model olmaktır. Çevrenin dili destekleyecek şekilde düzenlendiği ve oyun bağlamında gerçekleştirilen bu yöntemde dört temel aşama bulunmaktadır:

1. Çevreyi düzenleme (Çocuğun ilgisini çeken materyalleri tespit etme, bu materyalleri çocuğun görebileceği fakat zor ulaşacağı yerlere koyma, araçları çocuğa az az sunma vb.)
2. Dilsel hedefleri belirleme
3. Çocuğun iletişim çabalarına/başlatmalarına hedefle uyumlu sözel tepki verme
4. Çocuğun iletişimsel çabasını istenen nesneye ulaşmasını sağlayarak, iletişimi sürdürerek ve genişleterek destekleme

Bu dört aşamada kullanılan öğretim stratejileri ise şunlardır: model olma, tepki isteme, geciktirme ve fırsat öğretimi. Toğram (2004), bu öğretim stratejilerinden tepki isteme modelini öğretme amaçlı bir eğitici programı hazırlayarak bu programın GDK’sı olan çocuklarda etkililiğini incelemiştir. Çalışma sonucunda, tepki isteme modeli ile gerçekleştirilen program sonucunda GDK’sı olan çocukların dil becerilerinin arttığını bulunmuştur.

GDK'sı olan çocuklarla kullanılan bir başka karma yöntem *Senaryo Terapisi*'dir (*Script Therapy*). Bu yöntemde amaç dile yönelik terapinin bilişsel yükünü, hedef yapıyı alışılan bir rutinin içine dahil ederek azaltmaktır. Terapist çocukla karşılıklı etkileşim içinde bazı senaryolar ve rutinler oluşturur, daha sonra oluşturulan bu rutinler bozulur ve çocuktan iletişimde bulunması beklenir. Terapistin restoranda yemek yeme bağlamındaki oyunda her zaman tost yerken sebze yemeği istemesi; oyununda bile bile şaşırtmalarda (büyük bir şapka ya da pelerin takmak vb.) bulunması bu yönteme örnektir (Paul ve Norbury, 2012).

Grup ya da sınıf temelli yaklaşımlar

Grup ya da sınıf temelli yaklaşımlar küçük grup şeklinde ya da daha büyük olan sınıf içinde kaynaştırma şeklinde gerçekleştirilen uygulamaları içermektedir. Akran etkileşimine ve çocuğun akranlarından öğrenmesine fırsat sağlayan bu uygulamaların öğrenilenlerin günlük hayata geçirilmesinde yani genellemesinde bireysel terapilere kıyasla daha faydalı olduğu yönünde çalışmalar mevcuttur (Wilcox vd., 1991). Görüldüğü üzere özellikle erken çocukluk döneminde GDK'sı olan çocukların dil becerilerini arttırmak amacıyla kullanılan pek çok müdahale yaklaşımı mevcuttur. Bu yaklaşımların seçiminde, çocuğun mevcut durumu ve bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Rescorla ve Dale, 2013).

2.3. Gecikmiş Dil ve Konuşması Olan Çocukların Dil Becerilerini Geliştirmeye

Yönelik Yapılmış Araştırmalar

2.3.1. Uluslararası alanyazında yapılan araştırmalar

Robertson ve Weismer (1999), GDK'sı olan çocuklara yönelik erken dil müdahalesinin çocukların dil ve sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya yaşları 21-30 ay aralığında 12'si erkek, 9'u kız 21 çocuk katılmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı araştırmada deney grubundaki çocuklara etkileşimli, çocuk merkezli, sözcük gelişimini ve sözcük kombinasyonlarının uyarımını sosyal bir bağlamda sunan müdahale programı uygulanmıştır. Katılımcı çocukların ebeveynleri, müdahaleye direkt olarak dahil olmamışlardır. Araştırmada 15 dakikalık spontan dil örnekleri müdahale öncesi ve sonrasında alınarak gruplar 5 dil değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Bu beş dilsel değişken şunlardır: ortalama sözce uzunluğu, toplam sözcük sayısı, farklı sözcük sayısı, sözcük dağarcığı, anlaşılabilir sözce yüzdesi, sosyalleşme ve ebeveyn stres düzeyi. Araştırma sonucunda, gruplar arasında tüm

değişkenler bakımından anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu bulunmuştur. Müdahale alan deney grubundaki çocuklar kontrol grubundaki çocuklara kıyasla son-testlerden daha yüksek puanlar almışlardır. Bu durum verilen eğitimin kolaylaştırıcı etkilerini ortaya koymuştur. Bunun yanında, verilen eğitim sonucunda özel olarak amaçlanmayan alanlarda da (ebeveyn stres düzeyinin azalması) gelişmeler gözlenmiştir.

Lederer (2001), 10 haftalık ebeveyn-çocuk grup müdahalesinin GDK'sı olan çocukların sözcük gelişimine etkisini değerlendirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada uygulanan müdahale programı sözcükleri artırma, ebeveyn eğitimi ve çocuğun sosyalleşmesi gibi unsurları bir arada ele aldığı için sadece çocuğa ya da sadece ebeveynlere yönelik olan eğitim programlarından farklılaşmaktadır. Araştırmaya 10 ebeveyn-çocuk ikilisi katılmıştır. Katılımcı çocukların (9 erkek, 1 kız) yaşları 23-29 ay aralığındadır. En fazla 6 ebeveyn-çocuk ikilisinden oluşan grup oturumlarında hedef olarak 12 sözcük belirlenerek odaklı uyarım yaklaşımı kullanılmıştır. Grup eğitimine çocuğuyla birlikte katılan ebeveynlere, farklı bağlamlarda dil kolaylaştırma tekniklerini açıklayan haftalık okumalar sağlanmıştır ve hedef sözcük listesi odaklı uyarım talimatları çerçevesinde yazılı ve sözlü olarak verilmiştir. Ebeveynlerden, edinilen tüm yeni sözcükler (hedef ve hedef olmayan) için günlük tutmaları istenmiştir. Araştırma sonunda her ebeveyn, ev sözcük günlüğünü teslim etmiştir ve CDI bir kere daha doldurulmuştur. Bu araştırmanın sonucunda katılımcı çocukların hedef ve genel sözcük dağarcığında ilerleme görülmüştür. Ebeveynler ise şu alanlarda programın faydalı olduğunu belirtmişlerdir: çocuğun sözcük dağarcığı, sosyal gelişimi; ebeveynlerin dili kolaylaştırma becerileri, kaygı düzeyleri, anne-akran destek olanakları.

Girolametto vd. (1997), GDK'sı olan 23-33 aylık çocukları (n=25) deney ve kontrol grubu olarak atadıktan sonra deney grubuna sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik odaklı uyarım yaklaşımı ile ebeveynleri aracılığı ile müdahalede bulunmuştur. Katılımcı çocukların ebeveynleri odaklı uyarım yaklaşımı ve bu yaklaşımın nasıl uygulandığına dair eğitim almışlardır. Ebeveynler eğitim sonrasında çocuklarıyla birlikte oldukları zamanlarda belirli sözcükleri daha sık kullanarak doğal bir şekilde dil uyarımı gerçekleştirmişlerdir. Uygulama sonrasında, deney grubundaki çocukların sözcük dağarcığındaki gelişimlerinin yanı sıra fonolojik becerilerde de ilerleme gösterdikleri bulunmuştur. Deney grubundaki çocuklar, daha karmaşık hece yapılarını kullanmaya başlamışlar ve fonolojik envanterlerindeki ses sayısını arttırmışlardır.

Wilcox vd. (1991), GDK'sı olan 20-47 aylık çocukların sözcük dağarcığını geliştirmede sınıf temelli uygulamalarla bireysel uygulamaların etkililiğini karşılaştırmışlardır. GDK'sı olan 20 çocuk sınıf temelli uygulamalara ve bireysel terapi uygulamalarına rastgele atanmıştır. Müdahale sonunda her iki grupta benzer düzeyde ilerleme görülürken sınıf temelli uygulamalara katılan grubun genelleme yani öğrendiklerini günlük hayatta kullanma oranlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Fricke vd. (2013), okul öncesi dönemde sözlü dil becerilerinin çocuğun okul başarısı ve ileriki dönemlerde okumayı kavraması açısından son derece kritik olmasından hareketle bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma kapsamında ortalama yaşları 4 olan okul öncesi dönemdeki 180 çocuk, sözlü dil müdahalesi alan deney grubu ve bekleyen kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubuna 30 hafta sözlü dil müdahalesi programı uygulanmıştır. Sözlü dil programı; çocukların kelime dağarcığını ve anlatı becerilerini geliştirmeyi, aktif dinlemeyi teşvik etmeyi ve bağımsız konuşma konusunda güven oluşturmayı amaçlamaktadır. Müdahale programı, anaokulları tarafından seçilen öğretim asistanları tarafından uygulanmıştır. İlk 10 hafta, okul öncesi dönemde yapılan haftada 15 dakikalık üç grup seansını (grup başına 2-4 çocuk) içermiştir. Çocuklar okula başladıktan sonra bu uygulama 30 dakikalık üç grup seansına ve ikişer kez uygulanan 15 dakikalık bireysel seansa çıkarılmıştır. Çocuklara standart bir çerçeve içinde çoklu duyuşsal teknikler kullanılarak eğitim verilmiştir; grup ve bireysel oturumlar için ayrıntılı bir program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müdahale uygulanan çocukların sözlü dil ve anlatı becerileri bekleyen grupta bulunan çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Sözcük düzeyinde okuryazarlık becerilerinde daha az ilerleme görülürken fonolojik farkındalık becerilerinde ilerleme oldukça yüksek çıkmıştır. Bu araştırma sonucunda erken müdahale sayesinde okuduğunu anlama becerisinin de desteklendiği saptanmıştır.

2.3.2. Ulusal alanyazında yapılan araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde GDK'sı olan çocukların dil becerilerini geliştirmeye yönelik yurt içinde yapılmış araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Toğram (2004), doğal dil öğretim teknikleri arasında yer alan tepki isteme modelini öğretme amaçlı bir eğitici programı hazırlamıştır. Çalışmaya Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (DİLKOM) uygulama yapmakta olan iki yüksek lisans öğrencisi, GDK'sı olan çocuklara grup

şeklinde eğitim vermekte olan bir öğretmen ve GDK'sı olan üç çocuk katılmıştır. Hedef sözcükler olarak öğrencilerin devam ettikleri programda yer alan ve çalışma sırasında işledikleri ünitelerden biri olan taşıtlar ve trafik ünitesinden on sözcük (araba, uçak vb.) belirlenmiştir. Hedef sözcükler GDK'sı olan çocukların alıcı dillerinde var olan ancak sözel olarak ifade edemedikleri sözcükler arasından seçilmiştir. Çalışma sonucunda doğal dil öğretim teknikleri arasında yer alan tepki isteme modelinin öğretimini sağlama amaçlı geliştirilen programın etkililiği kanıtlanmıştır.

Akyüz Toğram ve Toğram (2019), Doğal Dil Öğretim Yöntemi Temelli İletişim ve Dil Becerileri Terapi Programı'nın iletişim ve dil becerilerinde sorun yaşayan 3 farklı grupta (GDK, yaygın gelişimsel bozukluk ve gelişimsel gerilik) etkililiğini incelemiştir. 25 kız 53 erkek çocuk ile yürütülen çalışmada her üç gruba 12-32 hafta süren müdahale programı uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda Doğal Dil Öğretim Yöntemi Temelli İletişim ve Dil Becerileri Terapi Programı'nın GDK'sı olan grubun yanı sıra yaygın gelişimsel bozukluğu ve gelişimsel geriliği olan gruplarda da etkili olduğu bulunmuştur.

GDK'sı olan çocuklarla yapılan bir diğer çalışma Acar Şengül'e (2019) aittir. Bu çalışmada GDK'sı olan çocukların ifade edici dildeki sözcük dağarcığı artışları ve erken okur yazarlık becerileri 8 hafta süresince uygulanan etkileşimli kitap okuma uygulamasından sonra değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında; Ankara'da bir üniversiteye bağlı dil ve konuşma birimine başvuru yapan 29-36 aylık 13 çocuk uygulama yapılan deney ve herhangi bir uygulamada bulunulmayan kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubu 8 hafta süresince haftada ikişer kere etkileşimli kitap okuma oturumlarına katılmıştır. Araştırmanın sonucunda; yapılan uygulamanın ifade edici sözcük dağarcığında ve hedeflenen sözcüklerin edinilmesine önemli düzeyde katkı sağladığı bulunmuştur. Bununla birlikte, uygulanan program sonrasında deney grubundaki GDK'sı olan çocuklarda dil ve erken okur yazarlık becerilerinde ilerlemeler gözlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın geliştirilmesi ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, GDK'sı olan çocuklara yönelik Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın geliştirilmesi ve GDK'sı olan çocuklarda etkililiğinin incelenmesidir. Araştırma; program geliştirme, pilot uygulama ve programın etkililiğinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilen uygulama süreçlerini içermektedir.

Pilot uygulama, 2019-2020 eğitim yılı boyunca DİLKOM'da bulunan Gecikmiş Dil ve Konuşma Ünitesi'nde 3 yaşında 6'şar GDK'sı olan çocuktan oluşan iki ayrı gruba haftada iki oturumluk etkinlik uygulamaları şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın GDK'sı olan çocukların dil gelişimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için ön-test son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır (Tablo 3.1). Ön-test son-test eşleştirilmiş kontrol gruplu modelde eşleştirilen gruplar işlem gruplarına (deney ve kontrol) seçkisiz atanırlar (Büyüköztürk, 2011). Grup eşleştirmede ilgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından denk iki grup oluşturulur. Bu şekilde deney ve kontrol grupları yaşları, gelirleri gibi değişkenler bakımından benzer ortalamaya sahip olurlar (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırmada yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve ön-test puanları açısından eşleştirme yöntemiyle iki grup oluşturulduktan sonra gruplar deney ve kontrol grupları olacak şekilde seçkisiz olarak atanmıştır. Araştırmada bağımlı değişkenler; GDK'sı olan çocukların TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED' den aldıkları puanlardır. Bağımsız değişken ise bunların üzerine etkililiğinin değerlendirildiği bu araştırma kapsamında geliştirilen "Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı"dır. Uygulanan program sonrasında, deney grubundaki çocukların puanlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde bir artma olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 3.1. *Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen modeli*

Grup	Atama	Ön-test	Uygulama	Son-test
Deney Grubu	ER	O1.1	X	O1.2
Kontrol Grubu	ER	O2.1	---	O2.2

ER: Eşleştirilmiş grupların seçkisiz olarak atanması

X: Bağımsız değişken düzeyi

O: Ölçme

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 35-45 aylar arasında GDK sebebiyle Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ) Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü Uygulama Kliniği'ne başvuran ve uzman DKT tarafından GDK olduğu saptanan çocuklar oluşturmaktadır.

3.2.1. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması

Araştırmanın örneklemini, deney ve kontrol grubunda 6'şar çocuk olmak üzere toplam 12 çocuktan oluşmaktadır. Gruplardaki çocuklar yaş ve cinsiyet açısından eşleştirilmiş ve grupların homojen olmasına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.2'de, yaşa göre dağılımları ise Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.2. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların cinsiyet dağılımları

Gruplar	Cinsiyet	
	Erkek	Kız
Deney (n=6)	5	1
Kontrol (n=6)	5	1
Toplam (N=12)	10	2

Tablo 3.2'ye göre deney ve kontrol gruplarında toplam 12 çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklardan 6'sı (%50) deney grubunda 6'sı (%50) kontrol grubundadır. Her bir grup 5 (%83,3) erkek ve 1 (%16,7) kızıdan oluşmaktadır.

Tablo 3.3. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların yaş (aylık) dağılımları

	N	Ortalama	S.S.	Min-Max
Deney	6	40 aylık	3,68	35-46 aylık
Kontrol	6	40 aylık	3,18	37-45 aylık

Tablo 3.3'e göre deney grubundaki çocukların yaşları 35-45 aylar arasında iken kontrol grubundaki çocukların yaşları 37-46 aylar arasındadır. Her iki gruptaki çocukların yaş ortalaması ise 40 aylıktır. Bunun yanında deney grubunun standart sapma değeri 3,68 iken kontrol grubunun standart sapma değeri 3,18'dir.

Deney ve kontrol grupları, MSKÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü Uygulama Kliniği'ne ön değerlendirme için başvuran; GDK olduğu uzman DKT tarafından tespit edilen çocuklar arasından oluşturulmuştur. Başvuruda bulunan 51 çocuğun ebeveyni ön görüşme için aranmıştır. Telefon ile yapılan ön görüşmede bu çocuklardan 10 tanesinin başka bir neden ile (sesletim, kekemelik vb.)

başvuruda bulunduğu belirlenmiştir. 8 çocuğun ise ek bir tanısı bulunduğu (işitme kaybı, down sendromu, otizm) öğrenilmiştir. Yine başvuruda bulunan 3 çocuğun araştırmanın yaş grubunun dışında olduğu saptanmıştır. Geriye kalan 30 başvuru sahibi yüz yüze gerçekleştirilen kapsamlı değerlendirme oturumuna çağırılmıştır. 3 çocuğun ebeveyni COVID-19 nedeniyle görüşmeye gelmek istemediklerini belirterek değerlendirme oturumuna gelmemiştir. Geriye kalan 27 çocuktan 25'i katılımcı olma ölçütlerini sağlamıştır. Her biri 6 çocuktan oluşan; yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve ön-test puanları bakımından birbirine eş olan iki grup oluşturulmuştur. Rasgele atama ile bu iki gruptan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Etik ve onam

Araştırmaya katılan çocukların veli ve/veya yasa vasisine yazılı ve sözlü olarak, araştırmanın fiziksel ve ruhsal sağlıklarını tehdit eden sorular ve uygulamalar içermediği, kişilik hakları ve özel bilgilerinin korunacağı, istedikleri zaman araştırmadan çıkma haklarının olduğu ve araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgileri içeren “Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Belgesi” (Ek-1) yoluyla katılımcı çocukların veli ve/veya yasa vasisinden araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına ilişkin yazılı ve sözlü onay alınmıştır. Çalışmaya başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurularak (Sayı: E-68215917-050.99-38855, Protokol No: 24972) etik kurul izni alınmıştır (Ek-2). Bunun yanında, uygulamayı Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü Uygulama Kliniği'nde gerçekleştirebilmek için kliniğin bağlı olduğu MSKÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı'ndan izin alınmıştır (Ek-3).

3.2.2. Katılımcıların belirlenme ölçütleri

Deney ve kontrol grubundaki çocukların GDK'sı olduğu uzman DKT ve aynı zamanda uzman psikolojik danışman olan uygulamacı tarafından gerçekleştirilen testler ve gözlemler sonucunda belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmede bu çocuklarda GDK dışında tanılanmış herhangi bir bozukluk ya da bilişsel, motor, duyuşsal gelişimle ilgili bir yetersizlik bulunmamasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların ebeveynleri daha önce çocuk psikiyatristine gittiklerini; çocuklarının dil ve konuşma gecikmesi dışında herhangi bir bozukluk ya da bilişsel, motor, duyuşsal gelişimle ilgili bir yetersizliğinin bulunmadığını beyan etmişlerdir. Bunun yanında ebeveynler “Genel Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Bilgi Formunu” (Ek-4) doldurmuşlardır. Bu form aracılığı ile

çocuğun sağlık ve gelişim durumuna ve herhangi bir tanısının olup olmadığı dair ebeveynden bilgi alınmıştır.

Çalışmaya katılan GDK'sı olan 12 çocuğun çalışmaya dahil edilme kriterleri şunlardır:

1. Motor gelişimle ilgili bir yetersizliğinin bulunmaması
2. Normal işitmeye sahip olması
3. Normal zekaya sahip olması
4. Nörolojik bozukluğunun olmaması
5. Gelişimsel bozukluğunun olmaması
6. Tek dilli olması ve ana dilinin Türkçe olması
7. TEDİL İfade Edici Dil kısmından normalin altında performans göstermesi
8. Tek sözcük düzeyinde olması ya da ikili sözcük düzeyine yeni geçmiş olması.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Bilgilendirilmiş gönüllü onam belgesi

Katılımcıların velilerine araştırmanın kapsamı ve yapılacak uygulama süreci hakkında bilgi veren ve velilerin çocuklarının araştırmaya katılımına izin verdiklerini belirten bir belgedir. Bu belge ile araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve istendiği takdirde araştırmadan çekilmenin mümkün olduğu açıklanmaktadır. Örnek form Ek-1'de bulunmaktadır.

3.3.2. Ebeveyn ve çocuk bilgi formu

Ebeveynlerin demografik bilgileri, eğitim durumları, ailenin gelir durumu, aile yapısının yanında katılımcı çocukların doğum tarihi, cinsiyet, sağlık durumu, doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası gelişimi gibi kişisel bilgilerin yer aldığı bir formdur. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form ebeveynden alınan bilgiler doğrultusunda doldurulmaktadır. Bu form, değerlendirme sürecinde demografik bilgileri ve çocuğun gelişim öyküsünü almak amacıyla kullanılmıştır. Bunun yanında, formdan edinilen bilgiler çocukların çalışmaya katılımlarında “gecikmiş dil ve konuşma dışında herhangi bir bozukluk ya da bilişsel, motor, duyuşsal gelişimle ilgili bir yetersizlik bulunmaması” kriterini karşılayıp karşılamadıklarını belirlemede de yol gösterici olmuştur. Örnek form Ek-5'te bulunmaktadır.

3.3.3. Genel çocuk sağlığı ve gelişimi bilgi formu

Bu form, Ünal (2011) tarafından hazırlanmıştır. Formda çocukların genel sağlık durumu, fiziksel ve zihinsel sağlık durumu, davranışsal ve duygusal sorunları gibi çeşitli alanlarda bir problemi olup olmadığı sorulmaktadır. Form aileler tarafından doldurulmaktadır. Kullanım izni alınan (Ek-6) bu form, çocukların çalışmaya katılımlarında “gecikmiş dil ve konuşma dışında herhangi bir bozukluk ya da bilişsel, motor, duygusal gelişimle ilgili bir yetersizlik bulunmaması” kriterini karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek amacıyla araştırmanın değerlendirme aşamasında kullanılmıştır. Örnek form Ek-4’te bulunmaktadır.

3.3.4. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)

0-6 yaş grubu bebek ve çocukların genel gelişim becerileri açısından değerlendirilmesi amacı ile geliştirilmiş olan AGTE; kültürümüze uyarlanmış, kısa bir vakitte uygulanabilen bir tarama aracıdır. Bu araç; Savaşır, Sezgin ve Erol tarafından 1994 yılında geliştirilmiştir. Envanter geliştirilirken uyaran eksikliği olma ihtimali olan düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara da uygulanabilir olmasına hassasiyet gösterilmiştir. Dil-Bilişsel Gelişim, İnce Motor Gelişim, Kaba Motor Gelişim, Sosyal Beceri ve Öz-bakım Gelişimi alanları AGTE ile değerlendirilen alt boyutlardır. Envanter, değerlendirilen çocuğun akranlarının yaş seviyesinde gelişim sürecinde olup olmadığını ortaya koyar. Toplam 154 maddeden oluşan envanterde dil-bilişsel alt testinde 65, ince motor alt testinde 26, kaba motor alt testinde 24, sosyal beceri ve öz-bakım alt testinde 39 madde bulunmaktadır (Savaşır, Sezgin ve Erol, 2005).

AGTE’nin normlarına ait veriler 0–6 yaş aralığında olmak üzere 420’si erkek 440’ı kız çocuk annesi olan 860 birey ile yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. AGTE çocuğuyla en çok vakit geçiren ve onu oldukça iyi tanıyan ve çocuğun gelişimiyle ilgili en derin izlenime sahip olan bireyden görüşme yoluyla elde edilen yanıtlar çerçevesinde doldurulmaktadır. Bu birey, çoğu zaman çocuğun annesi olmaktadır. Diğer taraftan bilgiler çocuğu iyi tanımakta olan babası, bakıcısı ya da öğretmeninden de alınabilmektedir. Uygulayıcı, çocuğun takvim yaşını göz önünde bulundurarak başlama noktasını belirler. Sorulara çocuğun gerçek yaş diliminden bir önceki yaş dilimi ile başlanır. Envanter aracılığı ile çocuk hakkında bilgi alınan bireyden sorulan suallere “evet”, “hayır” ya da “bilmiyorum” şeklinde cevaplar sunması talep edilmektedir. Bilgi veren kişi, arka arkaya 8 suale olumsuz yanıt verdiğinde ise test sonlandırılmaktadır.

Envanter puanlanırken olumlu yanıtlara 1 puan verilmekte, genel gelişim puanının yanı sıra her alt testten alınan puanlar hesaplanmaktadır (Savaşır, Sezgin ve Erol, 2005). AGTE'nin iç tutarlılığı belirlemek için yapılan analizlerde, Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak envanterin iç tutarlılığının yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmada, AGTE katılımcı çocukların GDK dışında gelişimsel olarak herhangi bir geriliğinin olmadığı ve dil gelişimi dışında tipik gelişim gösterdiklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Değerlendirme sürecinde gelişim geriliği şüphesi olan çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir. AGTE uygulaması sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki çocukların tipik gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. AGTE'ye ait örnek form Ek-7'da yer almaktadır.

3.3.5. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği

Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, Rusell Leiter tarafından 1936 yılında geliştirilmiş olan sözel olmayan bir zekâ ölçeğidir. Sözel yönergeler içeren zekâ ölçeklerine alternatif olarak geliştirilmiştir. Sözel uygulama içermediği için ölçeği uygulayan kişiler talimatları katılımcılara en basit şekilde, hareketleriyle anlatır. Ölçekte yaşa göre değişen farklı alt-testler bulunmaktadır. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği belirli bir sürede tek bir bireye uygulanır. Grup uygulaması yapılmamaktadır. Uygulama aşamasında çocuğun örnek alacağı görsel model, çocuğa bakacak şekilde masanın üzerine konur, sonra modele uygun blok parçaları uygulama kitabındaki yönergelere uygun olarak belli bir sıra dahilinde çocuğa sunulur. Bu aşamadan sonra, çocuktan blok parçaları modelden hareketle tarak şeklindeki tahtaya konumlandırması beklenir. Puanlayıcı uygulamanın doğruluğuna göre puanlama yapar. Bu puanlardan faydalanarak; çocuğun zekâ katsayısı, taban ve tavan yaşları elde edilir. Leiter Uluslararası Performans Ölçeği'nin zamanındaki diğer ölçeklere kıyasla uygulamasının kolay olması, süre sınırının olmaması, puanlamasının objektif olması, sözel etkileşimi devre dışı bırakarak çevresel etkileri aza indirmesi, test araç gereçlerinin yenilikçi olması gibi olumlu özellikleri bulunmaktadır (Leiter, 1936).

Uluslararası alanda Leiter Uluslararası Performans Ölçeği'nin üçüncü revizyonu olan Leiter-3 kullanılmaktadır. Ölçek 3-75 yaşları arasındaki bireylere uygulanmaktadır (Roid ve Koch, 2017). Türkiye'de Leiter Uluslararası Ölçeği'nin 1936 yılındaki orijinal versiyonu kullanılmaktadır. Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarda ölçeğin yapı geçerliği Vineland Ölçeği'yle yakınsak geçerliğine göre anlamlı bulunmuştur. Yapılan

analizler sonrasında test tekrar test güvenilirliğinin ,70 ile ,80 arasında ve Cronbach alfa katsayısının 0,75 ile 0,83 arasında olduğu saptanmıştır (Kashani ve Faramarzi, 2017).

Bu araştırmada, Leiter Uluslararası Performans Testi katılımcı çocukların zihinsel olarak tipik gelişime sahip olduklarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Değerlendirme sürecinde zihinsel gerilik şüphesi olan çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir.

3.3.6. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

TEDİL 2;0-7;11 yaş aralığında olan çocukların dil gelişimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen standardize ölçme aracıdır. Testin orijinali “Test of Early Language Development: Third Edition (TELD-3)” olup Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda, TELD-3’ün yüksek düzeyde güvenilirlik ve geçerliğe sahip olduğu bulunmuş ve testin çocukların dil becerilerini değerlendirmede kullanışlı bir test olduğu belirlenmiştir (Backlund, Morreale ve Suen, 2010; Berry, Bridges ve Zaslów, 2004; Harms, 2010; Suen; 2010’ dan aktaran Topbaş ve Güven, 2013).

TELD-3; Türkçe’ye Topbaş ve Güven (2013) tarafından uyarlanmıştır. TEDİL’in 2;0-7;11 yaşları arasındaki çocukları temsil edecek şekilde geçerlik, güvenilirlik ve standardizasyon çalışması yapılmıştır. Bu çalışmaya Türkiye’nin tüm coğrafi bölgelerinden 1627 çocuk katılmıştır. TEDİL’in güvenilirliği için iç tutarlılık, eşdeğerlilik ve istikrarlılık analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemlerin tümünde TEDİL’in çok ileri derecede güvenilirliğe sahip olduğu kanıtlanmıştır. Bunun yanında TEDİL’in kapsam/içerik geçerliliği, yapı geçerliliği ve ölçüt geçerliliğine sahip olduğu belirlenmiştir (Topbaş ve Güven, 2013).

TEDİL’de yer alan maddeler dilin beş bileşeninden olan biçim bilgisi, anlam bilgisi ve söz dizimini ölçmektedir. TEDİL’in Alıcı Dil ve İfade Edici Dil şeklinde iki alt bölümü/testi bulunmaktadır. Alıcı dil alt testi çocuğun konuşulan dili ne kadar anladığını ölçmede; ifade edici dil alt testi ise çocuğun dili başkalarına konuşma yoluyla ne kadar aktarabildiğini ölçmede kullanılmaktadır. Alıcı dil alt testinde yer alan madde sayısı 37, ifade edici dil testinde yer alan madde sayısı ise 39’dur (Topbaş ve Güven, 2013).

Teste çocuğun kronolojik yaşı esas alınarak, taban ve tavan puanlardan yararlanılarak başlanır. Çocuk, doğru yaptığı her maddeden 1 puan alırken yanlış yaptığı her maddeden 0 puan alır. Çocuk arka arkaya 3 maddeden 0 puan alana kadar test sürdürülür. Test genel olarak 15-30 dk. süre aralığında uygulanmaktadır (Topbaş ve Güven, 2013). Bu test aracılığı ile mevcut çalışmaya katılan çocuklar; ön-test ve son-test

değerlendirme aşamalarında sözel dil performansının yanı sıra alıcı dil ve ifade edici dil standart puanları açısından değerlendirilmiştir. Örnek form Ek-8’de bulunmaktadır.

3.3.7. Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE)

Amerikan İngilizcesi için geliştirilmiş olan McArthur-Bates İletişim Gelişim Envanteri (McArthur-Bates Communication Development Inventory-CDI) çocukların erken sözcük dağarcığını ve dil bilgisi gelişimini değerlendirmek ve dil gecikmelerine tanı koymak amacıyla geliştirilmiştir (Fenson vd. 1993, 2007). CDI envanterlerinin Aksu-Koç vd. (2019) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış hali olan Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri’nin (TİGE-I ve TİGE-II) uyarlama çalışmasında toplam 3538 anne ile görüşülmüştür. Annelerden edinilen bilgiler doğrultusunda, çocukların kullandığı iletişim jestleri, anladığı ve ürettiği sözcük sayısı, sözcük türleri ve geliştirdiği dil yapıları aylara göre belirlenmiş ve bu veriler kullanılarak cinsiyet ve yaş normları hazırlanmıştır. TİGE normları, envanterdeki her ana ölçekten alınan puanların hangi yüzdeler dilimlere karşılık geldiğini göstererek çocuğun kendi yaş ve cinsiyet grubu ile kıyaslanmasına olanak sağlamaktadır. TİGE; bebeğin niyetli bir şekilde iletişimde bulunmaya başladığı sekizinci aydan karmaşık cümleleri üretmeye başladığı otuz altıncı aya kadar olan süreçte çocukların izlediği dil edinme dönemlerini belirlemek amacı ile geliştirilmiştir (Aksu Koç vd., 2019).

Orijinalindeki haliyle TİGE-I ve TİGE-II olarak iki farklı formdan meydana gelen TİGE envanterleri yaşları 8-36 ay aralığında olan çocukların iletişim ve dil becerilerini ölçerken üç ayrı gelişim boyutunu temel almaktadır. Bu gelişim boyutları; jestler ve hareketler, sözcük dağarcığı ve dilbilgisidir. Bu formlardan ilki olan TİGE-I Sözcükler ve Jestler, 8-16 aylık yaş dönemindeki tipik gelişim gösteren çocuklarla kullanıma uygundur. TİGE-I alıcı sözcük dağarcığı, ifade edici sözcük dağarcığı, iletişim amaçlı jestler ve sembolik jestlerin kullanımına yönelik değerlendirmeler yapılmasını sağlar (Aksu Koç vd., 2019). TİGE-I formunda bulunan bölümler ve maddeler Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. TİGE-I formu bölüm ve maddeleri

TİGE-1 BÖLÜMLERİ		
Bölüm 1: Erken Sözcükler	Madde A: Anlamanın ilk işaretleri	
	Madde B: İfadeler (tümce, sözcük öbeği)	
	Madde C: Konuşmaya başlama	
	Madde D: Sözcük Dağarcığı	Madde Sayısı
	Çeşitli sesler ve hayvan sesleri	10
	Hayvanlar	17
	Taşıtlar	7
	Oyuncaklar	8
	Yiyecek ve içecekler	43
	Giysiler	18
	Vücut bölümleri	17
	Küçük ev eşyaları	27
	Mobilyalar ve odalar	22
	Evin dışı	21
	Gidilecek yerler	13
	İnsanlar	21
	Oyunlar ve rutinler	31
	Fiiller	95
	Tanımlamaya yardımcı sözcükler	25
	Zaman bildiren sözcükler	6
	Zamirler	12
Soru sözcükleri	7	
Yer bildiren sözcükler	10	
Belirleyici sözcükler	8	
Toplam	418	
Bölüm 2: Hareketler ve Jestler	Madde A: İlk iletişim jestleri	
	Madde B: Oyunlar ve rutinler	
	Madde C: Nesnelere eylem gerçekleştirme	
	Madde D: Anne baba gibi davranma	
	Madde E: Yetişkin davranışlarını taklit etme	
	Madde F: Yerine kullanma	

TİGE-II Sözcükler ve Dilbilgisi ise 16-36 aylar arasındaki tipik gelişim gösteren çocuklarla kullanıma uygundur. TİGE-II ile ifade edici sözcük dağarcığı, isim ekleri, fiil ekleri ve karmaşık cümle yapıları gibi dilbilgisinin farklı alanlarına ilişkin değerlendirme yapılmaktadır. Ayrıca TİGE-II Ortalama Sözce uzunluğu (OSU) ölçümünü içerir. TİGE-I alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı ölçümünü içerirken, TİGE-II ifade edici sözcük dağarcığı ölçümünü içerir. Formun ilk bölümünde toplam 21 semantik kategori bulunmaktadır. Bu kategorilerden 13'ü isim kategorisidir. Tüm kategorilerin toplamında 711 sözcük sorgulanmaktadır. Çocuğun söylediği her sözcük 1 puan olarak değerlendirilmektedir (Aksu Koç vd., 2019). TİGE-II formunda bulunan bölümler ve maddeler Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. TİGE-II formu bölüm ve maddeleri

TİGE-2 BÖLÜMLERİ		
	Madde A: Sözcük Dağarcığı	Madde Sayısı
Bölüm 1: Çocukların Kullandığı Sözcükler	Çeşitli sesler ve hayvan sesleri	13
	Hayvanlar	41
	Taşıtlar	14
	Oyuncaklar	20
	Yiyecek ve içecekler	66
	Giysiler	32
	Vücut bölümleri	27
	Küçük ev eşyaları	33
	Mobilyalar ve odalar	27
	Evin dışı	37
	Gidilecek yerler	25
	İnsanlar	32
	Oyunlar ve rutinler	40
	Fiiller I	90
	Fiiller II	56
	Tanımlamaya yardımcı sözcükler	61
	Zaman bildiren sözcükler	13
	Zamirler	21
	Soru sözcükleri	12
	Yer bildiren sözcükler	21
Belirleyici sözcükler	23	
Bağlaçlar	7	
Toplam	711	
	Madde B: Çocuğunuz Sözcükleri Nasıl Kullanıyor?	
Bölüm 2: Cümleler ve Dilbilgisi	Madde A: Sözcük Ekleri	
	Madde B: Çocuğunuz birden fazla sözcüğü aynı cümle içinde kullanmaya başladı mı?	
	Madde C: Çocuğunuz sözcüklere ek takmaya başladı mı?	
	Madde D: Çocuğunuzdan duyduğunuz en uzun 3 cümleyi aşağıya yazınız.	
	Madde E: Durum ekleri ve çoğul eki	
	Madde F: Fiil ekleri	
	Madde G: Karmaşık cümle yapıları	

TİGE uygulamasında; çocukla en fazla vakit geçiren yetişkine (çoğu zaman anne) çocuğun iletişim amaçlı hangi jest ve hareketleri, hangi sözcükleri ve hangi dilbilgisi yapılarını anladığını ve kullandığını karşılıklı görüşme yoluyla sorulmaktadır. Formlar uzman tarafından ya da yetişkinin kendisi tarafından doldurulmaktadır. Yapılacak uygulamalarda envanterin çocuğun annesi tarafından doldurulmasının mı yoksa uzman bir kişinin yüz yüze görüşme yoluyla uygulanmasının mı uygun olacağına, annenin eğitim seviyesini göz önünde bulundurarak uzman karar verir. Formların tamamlanması için gereken süre genellikle çocuğun düzeyine bağlı olarak 20-40 dk. arasında değişmektedir (Aksu Koç vd., 2019).

TİGE Türk dilinin yapısına uygun nitelikte, güvenilirliği ve geçerliliği saptanmış erken iletişim ve dil bilgisi becerilerini ölçen bir araçtır. TİGE'nin alıcı dil ölçüğü (anlanan

sözcükler) anlam kategorileri için Cronbach alfa değerleri ,799 ile ,966 arasında değişmektedir. Bu durum, ölçeklerin iç tutarlılık değerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, her iki ölçeğin toplam alfa değerleri oldukça yüksek olup bu değer alıcı dil ölçeği için ,994, ifade edici dil ölçeği için ,989'dur. Bu değerlerden hareketle, anlam kategorilerinden ve tüm ölçekten elde edilen sözcük dağarcığı puanın güvenilir bir şekilde kullanılabilmesi belirtilmektedir. Yapılan eşzamanlı geçerlilik çalışmasının sonucunda TİGE-I ve TİGE-II envanterlerinin geçerliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır (Aksu Koç vd., 2019). Örnek form Ek-9'de bulunmaktadır.

3.3.8. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)

OSBED, 3-6 yaş aralığındaki çocukların sosyal beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla Ömeroğlu vd. (2014) tarafından geliştirilmiştir. Türkiye'deki çocuklar için norm çalışması gerçekleştirilmiş olan OSBED'de dört alt boyut ve beşli likert tipinde 49 madde bulunmaktadır. Bu alt boyutlardan başlangıç becerileri 12 maddeden, akademik destek becerileri 12 maddeden, arkadaşlık becerileri 13 maddeden ve duygularını yönetme becerileri 12 maddeden meydana gelmektedir. Bununla birlikte, tüm alt boyutların toplanmasıyla ölçekten toplam bir puan da elde edilebilmektedir.

Ölçek, öğretmen ya da anne babaların çocuklara dair gözlemleri doğrultusunda verilen ifadelere en yakın olan seçeneği belirlemeleri ve işaretlemeleri yoluyla uygulanmaktadır. Ölçekte yer alan ilk alt boyut başlangıç becerileridir. Başlangıç becerileri, çocukların oldukça kolay öğrendiği ve diğer sosyal becerilere temel dayanak oluşturan becerileri kapsamaktadır. Selamlaşma, akranlarına ismiyle hitap etme, yardım isteme gibi beceriler başlangıç becerilerine örnektir. İkinci alt boyut olan akademik destek becerileri; çocukların akademik becerilerini geliştirmeye ve okula başlama sürecine uyumlarını destekleyen becerilerdir. Dinleme, yönergeler uyma, söz alma gibi beceriler bu becerilere örnektir. Üçüncü alt boyut olan arkadaşlık becerileri; çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunmalarını destekleyen becerilerdir. Akran gruplarına katılma, sıra alma, paylaşma gibi beceriler bu becerilere örnektir. Son olarak duygularını yönetme becerileri; çocukların duygularını ayırt etme ve düzenleme becerileridir. Hatalarıyla başatma, baskı altında sakin kalma, duygularını gösterme gibi beceriler bu becerilere örnektir (Ömeroğlu vd., 2014).

3-6 yaşlar arasında olan 3306 çocukla yürütülen güvenilirlik analizi sonrasında OSBED'in anne-baba formu için alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar 3 yaş

grubu için ,85 ile ,95; 4 yaş grubu için ,85 ile ,95; 5 yaş grubu için ,82 ile ,95 aralığında bulunmuştur. Örneklemin hepsi için hesaplanan alfa katsayısı ise ,95'tir. Yapılan araştırma sonucunda OSBED'in sosyal becerileri ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir (Ömeroğlu vd., 2014). Bu çalışmada kullanım izni alınmış olan (Ek-10) OSBED Anne-Baba Formu ebeveynler tarafından doldurulmuştur. Ölçeğe ait örnek maddeler Ek-11'de verilmiştir.

3.3.9. Ebeveyn sosyal geçerlik formu

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere Cankuvvet (2015) tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından bu çalışmaya uyarlanan form; altısı likert, üçü açık uçlu olmak üzere toplam 9 sorudan oluşmaktadır. Uygulanacak programın aileler tarafından kabul edilebilirliğini ve ailelerin sonuçtan memnuniyetini belirlemek amacıyla kullanılan form, çalışmada yer alan katılımcı çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Örnek form Ek-12'de yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasından önce katılımcı çocukların ebeveynlerinden Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Belgesi'ni (Ek-1) doldurarak imzalamaları istenmiştir. Bu belgeyi olumlu şekilde dolduran veliler ve çocukları değerlendirme oturumuna çağırılmıştır. Değerlendirme oturumu 90-120 dk. aralığında sürmüş, çocuğun performans ve dikkat süresi göz önünde bulundurularak bir ya da iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeye öncelikle Ebeveyn ve Çocuk Bilgi Formu (Ek-5) ve Genel Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Formu'nun (Ek-4) veliden alınan bilgiler doğrultusunda doldurulmasıyla başlanmıştır. Dil becerilerini değerlendirmek için TİGE, genel gelişimi değerlendirmek için AGTE, sosyal beceri gelişimini değerlendirmek için OSBED ebeveynlerden alınan bilgiler doğrultusunda doldurulmuştur. Dil becerilerini ölçmek için TEDİL, zihinsel becerileri ölçmek için ise Leiter Uluslararası Performans testi katılımcı çocuklara uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubuna ait ön-test ve son-test verileri MSKÜ Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü Uygulama Kliniği'nde toplanmıştır. Katılımcılara yapılan standart testlerin uygulanması ve puanlanması uygulama ve puanlama eğitimlerini almış uzman DKT tarafından testlerin kılavuzları dikkate alınarak yapılmıştır.

Ön-test verileri toplandıktan sonra, deney grubuna her biri 90 dk. süren 20 oturumluk Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı 10 hafta süresince uygulanmıştır.

20 oturumluk eğitim programı bittiğinde deney ve kontrol gruplarından son-test verileri toplanmıştır. Bunun yanında, deney grubundaki çocuklara her temanın başında ve sonunda olmak üzere ara değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın deneysel süreci Tablo 3.6’da yer almaktadır.

Tablo 3.6. *Deneysel uygulama süreci*

Grup	Ön-test	Etki-Dil Uyg. (20 Oturum)	Ara Değer- lendirme	Son-test
Deney	TEDİL TİGE-I TİGE-II OSBED AGTE Leiter	Var	Var	TEDİL TİGE-I TİGE-II OSBED
Kontrol	TEDİL TİGE-I TİGE-II OSBED Leiter	Yok	Yok	TEDİL TİGE-I TİGE-II OSBED

3.5. Verilerin Geçerliliği

Bu araştırmanın amacı, GDK’sı olan çocuklara yönelik Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı’nın geliştirilmesi ve geliştirilen programın etkililiğinin sınanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubundan sistematik ve planlı bir şekilde veri toplanmıştır. Toplanan verilerin mümkün olduğunca hatadan arınık olması için Karakuş ve Başbüyük (2017) tarafından belirtilen iç geçerlik ve dış geçerliği tehdit eden unsurlar en aza indirilmeye çalışılmıştır.

İç geçerlik araştırmacının gerçekleştirdiği müdahale olan bağımsız değişkenden başka herhangi bir değişkenin ya da etkenin araştırmanın sonucunu etkilememesiyle sağlanmaktadır. Deneysel bir araştırma, deney sonucunda gözlemlenen etkinin araştırmaya esas teşkil eden bağımsız değişkenden başka herhangi bir değişken ya da etkenle açıklanması ihtimalini ortadan kaldırmış ise içsel yönden geçerli kabul edilir (Karakuş ve Başbüyük, 2017).

Deneysel araştırmalarda gözlenen etkiyi açıklayabilecek alternatif etkenlerin en aza indirilmesi iki şekilde sağlanmaktadır. İlk olarak araştırmaya katılan katılımcılar arasında araştırma öncesinde olması muhtemel farklılıklar (yaş, cinsiyet, gelir durumu) katılımcıların deney ve kontrol gruplarına rasgele atanmasıyla giderilmektedir. İkinci olarak ise deney grubuna bağımsız değişkenin uygulanması haricinde kontrol ve deney gruplarına deney süresince tamamen eşit muamelede bulunmaktır (Karakuş ve

Başbüyük, 2017). Bu araştırmada, yapılan değerlendirmeler sonucunda müdahale programına uygun olduğu belirlenen katılımcılar yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve ön-test puanları açısından eşleştirildikten sonra deney ve kontrol gruplarına rasgele atanmışlardır. Bunun yanında deney grubuna Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın uygulanması haricinde kontrol ve deney gruplarına deney süresince tamamen eşit muamelede bulunulmuştur. Örneğin, deney grubundaki çocukların ailelerine müdahale programı dışında herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Deneyel araştırmaların iç geçerliği bağımlı değişken üzerinde gözlemlenen etkiyi açıklayabilecek alternatif açıklamalar sunan bazı unsurlar tarafından tehdit edilmektedir. İç geçerliği tehdit eden bu unsurlar şunlardır: zaman, olgunlaşma, ön-test, ölçme, seçme yanlılığı, denek kaybı, müdahalenin yayılmasıdır (Karakuş ve Başbüyük, 2017).

Zaman: Zaman, araştırmanın yapıldığı süreç içerisinde meydana gelen ve çalışmanın sonuçlarını etkileme ihtimali bulunan birtakım sosyal, mevsimlik veya diğer olaylarla ilişkilidir. Uzun süren uygulama dönemleri gerektiren araştırmalar zamandan etkilenebilmektedir. Bu araştırmada, veriler üzerindeki zaman etkisini azaltmak için ön-test puanları uygulamanın hemen öncesinde son-test puanları ise uygulama biter bitmez bir hafta içerisinde toplanmıştır. Yapılan uygulama 10 hafta sürdüğü için verilerin zaman etkisine açık olması söz konusu olmakla birlikte, zaman etkisinin geçerliği tehdit eden diğer unsurların güçlendirilmesi yolu ile azaltılmasına çalışılmıştır.

Olgunlaşma: Olgunlaşma ve gelişim araştırma sürecinde katılımcılarda meydana gelen değişimlere işaret etmektedir. Bu değişimler dil ve konuşma veya motor becerilerde ortaya çıkabilir. Olgunlaşma etkisi uzun süreli ve kısa süreli olgunlaşma etkisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kısa süreli olgunlaşma etkisi dikkatin dağılması, ilgi kaybı gibi faktörlere bağlı iken uzun süreli olgunlaşma etkisi araştırmanın uzun sürmesi ilgilidir. Olgunlaşma etkisini kontrol edebilmek için araştırmanın süresi mümkün olduğunca kısa tutulmalıdır. Bunun yanında, uzun uygulama süresi gerektiren çalışmalarda kontrol grubu oluşturmak bu etkiyi azaltmak için kullanılan yöntemlerden biridir. Bu araştırmada uygulama süresi çok uzun olmaması için 10 hafta tutulmuştur ve çalışmaya kontrol grubu dahil edilmiştir. Ayrıca, kısa süreli olgunlaşma etkisini aza indirmek için de hazırlanan etkinliklerin katılımcıların aktif katılımını gerektirmesine ve eğlenceli bir şekilde oyun içerisinde sunulmasına dikkat edilmiştir.

Ön-test: İnsanlar üzerinde yapılan araştırmalarda iç geçerliği tehdit eden en önemli unsurlardan birisi tekrarlanan ölçümler ya da testlerdir. Özellikle ön testten sonra sorulara ve ölçümlere alışan katılımcılar verecekleri cevapları araştırmacının istediği yönde değiştirebilirler. Ön-test etkisini azaltmak için aynı testin A ve B formunu kullanmak ve ölçümler arasındaki zaman aralığını arttırmak önerilmektedir. Bu araştırmada, ön-test etkisini en aza indirmek için ön-testte TEDİL A formu, son-testte ise TEDİL B formu kullanılmıştır. Bunun yanında ölçümler arasında en az 10 haftalık bir zaman aralığı oluşturulmuştur.

Ölçme: Ölçme, bağımlı değişkenin değişik ölçüm yöntemleri kullanarak ölçülmesine işaret etmektedir. Deneysel araştırmalarda iç geçerliği tehdit eden ölçme etkisi insan davranışlarından kaynaklı ölçümlerde ortaya çıkan istenmeyen farklılıklardır. Ölçme etkisi, ölçümlerin elektronik araçlarla yapılması ya da tek bir gözlemci ile yapılması ile aza indirgenmektedir. Bu araştırmada standart testler ve ölçekler kullanıldığı için ölçümler elektronik araçla yapılmamıştır. Ölçme etkisi tüm ölçümlerin tamamının aynı araştırmacı tarafından yapılması ile kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Seçme yanılığısı: Seçme yanılığısı, araştırmacının bilinçli veya bilinçsiz olarak ölçüm için birbirine eşit olamayan iki örnek grubu seçmesi durumudur. Bu araştırmada seçme yanılığısı etkisini ortadan kaldırmak için deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarının farklılaşmamasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında; katılımcılar okula gidip gitmeme, cinsiyet ve yaşları itibarıyla da birbirine benzerdir.

Denek kaybı: Denek kaybı, araştırmaya katılan katılımcıların zaman içerisinde ölüm, yer değişimi veya isteksizlik/vazgeçme gibi sebeplerle çalışmadan ayrılmaları ile ilgilidir. Bu durum deney ve kontrol gruplarının denkliklerini bozabilir; ön-test ve son-test arasında ölçüm farklılıklarına sebep olabilir. Denek kaybı ile ilgili başka bir husus ise katılımcının fiziksel ve zihinsel değişimi veya ön-testte aldığı uç puanlar nedeni ile araştırmaya dahil edilme kriterlerini karşılama durumunu artık sağlamıyor olmasıdır. Bu araştırmada, denek kaybı yaşanma durumunu önlemek için araştırmanın başlangıç aşamasında ebeveynlere uygulama süreci ve uygulamanın ne kadar süreceği konularında kapsamlı bilgi verilmiş ve uygulamaya düzenli şekilde katılmanın önemi açıklanmıştır. Ayrıca, denek kaybını azaltmak amacı değerlendirme sürecinde ön-test puanları uçlarda olan çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma süresince deney ve kontrol gruplarında denek kaybı olmamıştır.

Müdahalenin yayılması: Müdahalenin yayılması etkisi, kontrol grubunun çalışmanın amacı ve yönteminden haberdar olarak deney grubu ile aynı uygulamaları kullanması ve dolayısı ile kontrol grubunun da deney grubu gibi araştırmacının müdahalesine maruz kalması ile görülür. Bu araştırmada, deney grubuna 10 hafta süresince Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı uygulanırken, deney grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bununla birlikte kontrol grubundaki çocuklar bireysel ya da grup şeklinde herhangi bir dil ve konuşma terapisi almamışlardır.

Dış geçerlik araştırma sonucunda elde edilen bulguların araştırmaya konu olan kişi, yer ve zamandan başka kişilere, yerlere ve zamanlara genellenebilir olması şeklinde açıklanmaktadır. Bilimsel araştırmalarda sonuçların genellenebilme (dış geçerlik) olasılığı şu faktörlerden etkilenmektedir: seçme yanlılığı, ölçme/ön-test etkisi, reaktiflik veya farkında olma, çoklu müdahale çatışması (Karakuş ve Başbüyük, 2017).

Seçme yanlılığı: Araştırmanın örnek çalışma grubuna evreni temsil edebilecek nitelikte tüm gruplardan deneklerin eklenmesi, araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için oldukça önemlidir. Araştırmacının yanlı seçimi ve sadece belirli bir alt grubu içeren örneklem seçimi gibi unsurlar araştırmanın genellenebilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu etkiyi azaltmak ve çalışmanın genellenebilirliğini arttırmak için araştırma farklı sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyinden ebeveynleri olan, farklı cinsiyetten çocuklarla yürütülmüştür.

Ölçme/ön-test etkisi: Ölçme/ön-test etkisi bir araştırma kapsamında kendilerine ön-test uygulanan deneklerde çalışılan konuya karşı bir hassasiyet gelişmesi ve bu durumun elde edilen bulguların ön-test yapılmamış diğer gruplara genellenmesini etkilemesi ile ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada, bu etkiyi azaltmak için hem deney hem de kontrol grubuna aynı ön-testler uygulanmıştır.

Reaktiflik veya farkında olma: Araştırmaya katılan deneklerin yapılan deneyin farkında olmaları sebebiyle normal rutinleri dışında farklı davranış sergilemeleri; araştırmada kullanılan müdahale (bağımsız değişken) yerine araştırılıyor olmaya ve araştırma sebebiyle kendilerine gösterilen ilgiye tepki vermeleridir. Böyle bir durumda, deneklerin tepki ve davranışları araştırmadan habersizken doğal ortamlarında gösterdiklerinden farklı olabilmektedir. Bu araştırmanın verilerini toplama esnasında katılımcı çocuklara ve ebeveynlere rahat davranabilecekleri doğal bir fiziksel ortam sağlanmaya çalışılmış ve ebeveynlere çalışma ile ilgili ön bilgi verilmiştir. Bunun

yanında, katılımcı çocuklarla uygulanan testlerden önce oyun oynanmış böylece çocukların değerlendirme esnasında rahat olmalarına gayret edilmiştir.

Çoklu müdahale çatışması: Deneysel araştırma esnasında birden fazla bağımsız değişkenin kullanılması durumunda farklı bağımsız değişkenlerin bireysel etkilerinden öte bu değişkenlerin kullanılış sırası veya kombinasyonları ortaya çıkan sonuca neden olabilmektedir. Bir başka ifadeyle katılımcılara birden fazla müdahalenin ardışık olarak uygulanması, sonradan uygulanan müdahalenin dış geçerliliğini olumsuz etkilemektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların hangi müdahaleden kaynaklandığını belirlemek oldukça güçtür. Bu çalışmada, deney grubuna sadece Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı uygulanmıştır. Bunun dışında, araştırma süresince katılımcılar bağımlı değişkeni etkileyebilecek herhangi bir eğitime ya da terapiye dahil olmamışlardır.

3.6. Verilerin Güvenirliği

3.6.1. Puanlayıcılar arası güvenirlilik

İki puanlayıcı arası uyum düzeyini belirlemek amacıyla alanda 7 yıl deneyime sahip uzman DKT'den yapılan değerlendirme testlerini tekrar puanlaması istenmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirlilik için TEDİL, TİGE-I, TİGE-II, OSBED uygulamalarının video kayıtlarının %20'si rastgele seçilmiş, puanlayıcı tarafından izlenmiş ve veri toplama formları tekrar doldurulmuştur. İki puanlayıcı arasındaki uyum düzeyi Cohen's Kappa katsayısı ile hesaplanarak bulunmuştur.

Puanlama yapan iki kişi arasındaki uyumu belirlemek için 12 çocuktan toplanan ve doğru-yanlış olarak puanlanan toplam 560 TEDİL maddesi üzerinden Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda iki puanlayıcı arasında yüksek düzeyde uyum olduğu görülmüştür ($\kappa=,954$, $p<,05$). İki puanlayıcı arasındaki uyumu belirlemek için 12 çocuktan toplanan ve doğru-yanlış olarak puanlanan toplam 2080 TİGE-I maddesi üzerinden Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda iki puanlayıcı arasında yüksek düzeyde uyum olduğu görülmüştür ($\kappa=,957$, $p<,05$). İki puanlayıcı arasındaki uyumu belirlemek için 12 çocuktan toplanan ve doğru-yanlış olarak puanlanan toplam 3490 TİGE-II maddesi üzerinden Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda iki puanlayıcı arasında yüksek düzeyde uyum olduğu görülmüştür ($\kappa=,958$, $p<,05$). İki puanlayıcı arasındaki uyumu belirlemek için 12 çocuktan toplanan ve doğru-yanlış olarak puanlanan toplam 390 OSBED maddesi üzerinden Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Sonuç olarak iki

puanlayıcının değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde uyum olduğu belirlenmiştir ($\kappa=,964$, $p<,05$).

3.6.2. Uygulama güvenilirliği

Araştırmada uygulama güvenilirliği verilerini toplamak amacıyla “Etkileşim Temelli Dil müdahale Programı Uygulama Güvenirliği Kontrol Listesi” hazırlanmıştır (Ek-13). Değerlendirme ve uygulama oturumlarına ait video kayıtlarının %20’si rastgele seçilmiş ve dil ve konuşma terapisi alanında 7 yıl deneyime sahip bir uzman tarafından tekrar izlenmiştir. Uzman kişi videoları izlerken yaptığı gözlemlere dayanarak araştırmacının çalışmanın veri toplama ve uygulama sürecinde plana uygun davranıp davranmadığını Kontrol Listesi’nden işaretlemiştir. Uygulama güvenilirliğinin hesaplanmasında gözlenen uygulamacı davranışı planlanan uygulamacı davranışına bölünmüş ve çıkan sonuç yüz ile çarpılmıştır (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada uygulama güvenilirliği %97 olarak hesaplanmıştır.

3.7. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı

3.7.1. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı’nın dayandırıldığı kuramsal çerçeve

Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı geliştirilmeden önce alanyazında öğrenme ve dil gelişimi üzerine geliştirilen kuramlar incelenmiştir. Bu kuramlar, hazırlanan programa bilimsel dayanak ve kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Program hazırlanırken temel alınan kuramlar aşağıda açıklanmaktadır.

3.7.1.1. *Vygotsky ve Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı*

Vygotsky, bireyin öğrenmesinde sosyal çevre ve dilin etkisini vurgular. Vygotsky’e göre öğrenme Piaget’in savunduğu gibi sadece kişinin kendi başına geliştirdiği bir süreç değildir. Bu süreç içinde etkileşim ve dil gelişimi oldukça önemlidir. Vygotsky *potansiyel gelişim alanı* kavramından hareketle öğrenmenin öğrenenin ilgisi doğrultusunda, öğretmenin rehberliği eşliğinde ve sosyal bir ortamda gerçekleştiğini savunur (Riddle, 1999; Korkmaz, 2003’ten aktaran Bodrova ve Leong, 2007). Vygotsky’nin genel görüşleri şu şekildedir:

- Çocuk bilgiyi yapılandırır.
- Çocuk tek başına öğrendiğinden daha fazlasını sosyal çevresinden öğrenir.
- Öğrenmede bireysel süreçlerin yanısıra paylaşılan ve sosyal etkileşimlerin inşa edildiği süreçler de önemlidir.

- Öğrenme ve gelişim sosyal bir etkinliktir. Öğrenme gelişime öncülük eder.
- Öğretmen kolaylaştırıcı rolündedir.
- Çocukların beraber çalışmaları ve etkileşim kurmaları desteklenmelidir.
- Sosyal bağlam önemlidir. Gelişim sosyal bağlamdan ayrı düşünülemez.

Vygotsky'e göre dil zihinsel gelişimde önemli bir yere sahiptir. Bir başka ifade ile dil, biliş üzerinde daha büyük rol oynamaktadır. Dil, düşünce için gerçek bir mekanizmadır ve zihinsel bir araçtır. Bir diğer deyişle, dil bilişin gelişmesine bir araç ve bilişsel sürecin bir parçasıdır. Vygotsky, özel gereksinim ya da konuşma engelinin biyolojik bir etmenden çok sosyo-kültürel ve gelişimsel bir olgu olduğunu savunmaktadır (Bodrova ve Leong, 2007).

Vygotsky *paylaşılan etkinliklerin* çocuğun gelişimi ve öğrenmesi açısından son derece önemli olduğunu vurgular. Bu etkinlikler sadece yetişkin çocuk etkileşimini değil akran etkileşimini içerir. Paylaşılan etkinlikler çocukların potansiyel gelişim alanlarının daha yüksek düzeylerinde ihtiyaç duydukları desteği sağlamak için bir araçtır. Daha yeterli ve daha yetersiz akranların bir arada olduğu paylaşılan etkinlikler esnasında çocuk; akran iş birliğini, yetersiz arkadaşına yardım etmeyi ve yeterli arkadaşından öğrenmeyi deneyimlemiş olur. Çocuklar etkinlikler esnasında birbirleriyle konuştuğunda dili birlikte öğrenmeyi desteklemiş olurlar. Bu süreçte gerçekleşen sözel etkileşim aynı zamanda çocuğun konuşurken düşünmesine de yardım eder. Anlam gelişimi açısından bakılacak olursa da çocuklar ortak etkinliklerle anlamı yapılandırır (Bodrova ve Leong, 2007).

Vygotsky, oyunun okul öncesi eğitimde temel etkinlik olarak ele alır. Oyunun ortaya çıkmak üzere olan beceriler için destek işlevinde bulunduğunu yani çocuk için bir *Potansiyel Gelişim Alanı* oluşturduğunu savunmaktadır. Potansiyel Gelişim Alanı; tek başına problem çözme becerisinin belirlediği mevcut gelişim düzeyi ile daha becerikli ve bilgili bir akran ya da yetişkinin rehberliğinde problem çözme becerisinin belirlediği potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafedir. Potansiyel Gelişim Alanı'nın sınırlarını belirleyen iki düzey bulunmaktadır. Alt düzey, çocuğun tek başına bildikleri ve yardım almadan yapabildikleri yani bağımsız performanstır. Üst düzey ise çocuğun destek alarak ulaşabileceği en ileri, bir diğer deyişle yardım alınan performans seviyesidir. Oyun esnasında çocuk daima yaşının ilerisinde davranır, yani günlük yaşayışının ötesine geçer. Oyunda çocuk adeta mevcut seviyesinin üzerine sıçramaya çalışır. Oyun çocuğa Potansiyel Gelişim Alanı yaratır ve çocuğun gelişimine kaynak oluşturur (Vygotsky,1978). Oyun sürecindeki hayali roller, kurallar ve motivasyon desteği çocuğa

kendi potansiyel gelişim alanı sınırları içinde daha yukarı seviyeye ilerlemesi için gerekli yardımı sağlar; oyun bir nevi destek oluşturur. Çocuğun gözcü rolünde olduğu bir oyun içinde olması durumunda dikkat ve konsantrasyon süresinin, öğretmenin dersteki bir şeye dikkat etmesini istediği durumdan daha uzun olması buna bir örnektir (Bodrova ve Leong, 2007).

Vygotsky oyunun ortaya çıkmak üzere olan beceriler için destek işlevinde bulunduğunu yani çocuk için bir Potansiyel Gelişim Alanı oluşturduğunu savunmaktadır. Bir diğer ifade ile, müdahalede oyunun kullanılması çocuğun mevcut durumundan daha ileri bir seviyeye geçmesine ve yardım alınan performans düzeyine ulaşmasına kaynak oluşturmaktadır. Vygotsky'e göre çocuğun yardım alınan performans düzeyi akran ya da yetişkin olan başka bir kişiyle etkileşim veya yardımla gerçekleşen davranışları içerir. Bu noktadan hareketle müdahale açısından bakacak olursak; terapistin çocukla oyunundaki etkileşimi sırasında ipuçları verme, soruları başka bir şekilde ifade etme, çocuğa ne anladığını sorma, işin bir kısmını ya da tamamını gösterme gibi stratejileri kullanması çocuğun yardım alınan performans düzeyini arttıracaktır (Bodrova ve Leong, 2007). Vygotsky'nin görüşlerinin dilin öğretim ortamında kullanımına yansıtılmasına dair öneriler şunlardır:

- Kendine yönelik dilin kullanımını cesaretlendirin.
- Anlam gelişimini desteklemek adına kendi yaptıklarınızı ve çocukların yaptıklarını sözel olarak çocukların düzeyine göre açıklayın.
- Yeni bir kavram tanıtırken bu kavramı eylemlerle ilişkilendirmeye çalışın.
- Farklı ve çeşitli bağlamlar kullanmaya özen gösterin (Bodrova ve Leong, 2007).

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın sosyal bağlamda gerçekleştirilmesi, grup eğitimi olduğu için akran etkileşimine ve akranlardan öğrenmeye fırsat vermesi, programda farklı bağlamlarda pek çok oyuna ve paylaşılan etkinliklere yer verilmesi, dilin sosyal ortamlarda kullanımına fırsat vermesi gibi özellikleri Vygotsky'nin görüşleri dikkate alınarak temellendirilmiştir. Yine program esnasında uygulamacının çocukların dili kullanmalarına teşvikte bulunması, kendisinin ve çocukların eylemlerini sözel olarak açıklaması, etkinlikleri adım adım göstererek açıklaması, bir kavramı eylemlerle ilişkili olarak tanıtması, oyunlar esnasında farklı bağlamlardan yararlanması (pazarda alışveriş, trafik ve tamircilik vb. rol canlandırma oyunları) Vygotsky'nin görüşlerine dayanmaktadır.

3.7.1.2. Bruner ve İskele Modeli (1983)

Bu modelde çocuğun bilişsel yeterliğini yukarı seviyeye yükseltmek için yetişkin iskele görevinde yer almaktadır. İskele etkinliği nasıl yapacağını çok bilmeyen bir çocuğa doğrudan yönerge vermekle başlanarak en düşük seviyeden kurulur. Yetişkin çocuğun ne bildiğinden ve ne yapabileceğinden yola çıkılarak etkinliği küçük parçalar halinde anlatır, gösterir, çocuğun taklit etmesine izin verir ve kendi başına yapması için çocuğu cesaretlendirir. Çocuk yapabildikçe yetişkin desteğini (iskelesini) yavaş yavaş geri çeker (Searle, 1984).

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nda Bruner'in görüşlerinden destek alarak uygulamacı etkinlik esnasında çocuğun ne bildiğinden hareketle etkinliği planlar ve çocuğun seviyesine göre etkinliği kolaylaştırır ya da zorlaştırır. Etkinliği küçük adımlar halinde çocuklara anlatır. Çocuğun davranış ve sözlerini taklit etmesine bol bol fırsat verir ve çocuğu etkinliğe katılmaya ve iletişimde bulunmaya cesaretlendirir.

3.7.1.3. Bandura ve Sosyal Öğrenme Kuramı (1999)

Vygotsky'nin düşüncelerini temel alarak geliştirilen "Sosyal Öğrenme Kuramı" hala yaygın bir şekilde psikoloji ve eğitim dünyasında önemli görülmektedir. "Sosyal Bilişsel Kuram" olarak da isimlendirilen kuram; bireyin öğrenmesinin çevresel, davranışsal ve bireysel etmenlerin birbiriyle karşılıklı olarak etkileşimde bulunması sonucunda meydana geldiğini savunmaktadır. Bununla birlikte, bu kuram bireyin sosyal bir varlık olmasından kaynaklı olarak toplumda bireylerin birbirini model alarak ve gözlemleyerek öğrendiğini savunmaktadır. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın ortaya attığı en önemli görüş insanların kendi gelişimlerini sağlarken bizzat aktif katılımcılar olduklarıdır (Bayrakçı, 2007).

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nda yer alan etkinliklerde çocukların aktif katılımına fırsat verilmektedir. Çocuklar grubun aktif üyeleri olup, etkinlikler boyunca hareket etmekte ve etkinlikleri kendileri bizzat gerçekleştirmektedir. Program bu noktalardaki kuramsal dayanağını Sosyal Öğrenme Kuramı'ndan almaktadır.

Bandura'nın görüşüne göre bireyler gerçekleştirdiği pek çok davranışı diğer bireylerin gerçekleştirdiği davranışları gözleme ve modelleme yoluyla edinir. Bu noktadan hareketle, Bandura öğrenmeyle ilgili 3 tür modelin olduğunu ortaya koymuştur.

Bunlardan ilki *canlı model*'dir. Canlı model belirli bir davranışı gerçekleştiren bir insandır. İkinci tür model *sembolik model* olup bir kitapta, televizyon programında, filmde ya da farklı bir ortamda anlatılan bir kişi ya da karakterdir. Son model türü ise *sözlü yönergeler*'dir. Sözlü yönergeler nasıl davranılacağı hakkında canlı veya sembolik bir insan tarafından canlandırılmayan açıklamaları içermektedir (Bayrakçı, 2007).

Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nda bu üç modelden de yararlanılmaktadır. Uygulamacı canlı model olarak etkinlikler esnasında çocukların yapmalarını beklediği davranışlara ve sözlere bizzat model olmaktadır. Sembolik model olarak kitap ya da kartlardaki resimleri ya da kukla veya oyuncakları kullanmaktadır. Sözlü yönerge olarak da uygulamacı etkinlikleri sözlü olarak çocukların anlayabileceği şekilde basit ve açık ifadeler kullanarak adım adım açıklamaktadır.

3.7.1.4. Etkinlik Temelli Müdahale Yaklaşımı

Etkinlik temelli müdahale yaklaşımı, Bricker (1989) tarafından geliştirilmiştir. Müdahaleyi çocukların rutin, planlı veya çocuk tarafından başlatılan faaliyetlerine yediren çocuklara yönelik etkileşimci bir yaklaşımdır (Bricker ve Cripe, 1992). Bu yaklaşımın doğal öğretim yöntemlerini içermesi, çocuk merkezli olması, etkileşimci olması, pek çok hedefi aynı etkinlik içinde vermesi gibi özellikleri vardır. Bu yaklaşımda, çocuk eğlenceli ve ilginç bir etkinliğe katılırken pek çok kazancı beraberinde elde eder; pratik ve genelleştirici beceriler geliştirir (Özen ve Ergenekon, 2011). Etkinlik temelli öğrenmenin 4 bileşeni vardır:

1. Çocuk tarafından başlatılan etkileşimlerin kullanılması
2. Amaç ve hedeflerin rutin dahilinde verilen, planlı veya çocuk tarafından başlatılan etkinliklere gömülmesi
3. Bir mantık çerçevesinde ilerleyen başlangıç ve sonuçların kullanılması
4. İşlevsel ve üretici becerilerin gelişmesine önem vermesi (Bricker, Pretti-Frontczak ve McComas, 1998).

Etkinlik temelli müdahale yaklaşımında klinisyen doğal dil öğretimini kullanır. Klinisyen de çocuğun etkinliğine katılır. Dil uyarımı rutinin içine gömülür. Belirli dilsel amaçlar (talep etme vb.) vardır. Beslenmede suyu az koymak, krakeri az koymak ve çocuğun istemesini sağlamak vb.). Bu şekilde talep etme kolay bir şekilde diğer günlük etkinliklere genellenebilir (Bricker, 1989; Lowenthal, 1995). Bricker (1989) çocukların gerçek diyalog ve etkileşimlere girdiklerinde dilsel deneyimlerinin arttığını

savunmaktadır. Bu durum, belirli ayırık dil becerilerinin hedeflendiği yapılandırılmış derslerle aynı değildir.

Losardo ve Bricker (1994), okul öncesi dönemdeki gelişimsel geriliği olan çocuklara sözcük öğretmede etkinlik temelli ve doğrudan öğretim yöntemini karşılaştırmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda doğrudan müdahale sözcük öğretmede daha üstün bulunmuştur. Sözcüklerin genellemesine bakıldığında ise etkinlik temelli öğretimin daha etkili olduğu görülmüştür. Yani çocuklar etkinlik temelli yöntemle öğrendikleri sözcükleri klinik dışı sosyal ortamlarda daha fazla kullanmışlardır.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nda etkinlik temelli yaklaşımın pek çok unsurundan dayanak alınmıştır. Programda hedefler doğrudan öğretimden ziyade mantıklı başlangıç ve sonuçların kullanıldığı, etkileşime fırsat veren rutin etkinliklerin içine gömülmüştür. Çocuklar ve uygulamacılar etkinliklere aktif bir şekilde katılmakta ve etkinlikler sonunda işlevsel bir ürün ortaya çıkmaktadır.

3.7.1.5. Dore ve İletişim Niyetleri Sınıflaması

Dore (1974), çocukların henüz cümle kurmaya başlamadan önce, dilin pragmatik özelliklerine dair sahip oldukları sistematik bilgiyi *birincil söz edimleri* olarak adlandırır. Dore iletişim niyetleri sınıflandırmasını *Söz Edimleri Kuramı* üzerine temellendirmiştir (Austin, 1962; Searle, 1969). Bu sınıflandırmaya göre çocukların ilk iletişim amaçları şunlardır: *tekrarlama, etiketleme, yanıtlama, reddetme, yanıt isteme, eylem isteme, seslenme, selamlama, ve uygulama/deneme yapma*. Dore'ye göre bazı iletişim edimleri yetişkinden bir yanıt almayı beklemeksizin yapılır; örneğin çevrede görülen nesnelere adlandırılması şeklinde görülen *etiketleme*, yetişkinin söylediği sözcükleri tekrar etme şeklinde görülen *tekrarlama* ve herhangi bir yetişkinin yokluğunda çocuğun bildiği sözcükleri kendi kendine söylemesi şeklinde görülen *uygulama/deneme yapma* edimleri. Diğer iletişim amaçları yetişkine yöneliktir ve çocuk yetişkinin bir tepkide bulunmasını bekler. Dore, iletişim amaçlarının gelişimini dil bilimsel yapıların gelişiminden ayırır. Dore'ye göre iletişim amaçları ve dilsel yapıların gelişimi farklı kanallardan ilerlemektedir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı, çocukların Dore (1974) tarafından sınıflandırılan iletişim niyetlerini deneyimlemelerine fırsat verecek şekilde planlanmıştır. Program kapsamında uygulanan etkinliklerde

çocuklara tekrar etme, talep etme, selamlama, reddetme vb. iletişim niyetlerini kullanma fırsatı sunulmaktadır.

3.7.1.6. Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımı

Bütünleştirilmiş program yaklaşımına göre çocuklar doğal öğrenme ortamlarında konuları birbirine ayırmaktan ziyade bütüncül olarak öğrenirler. Bunun nedeni, gündelik yaşamın disiplinler arası şekilde ele alınması gereken sorunlar ortaya çıkarmasıdır. Bunun yanında, bütüncül öğrenme ortamları çocukların motivasyonunu artırır (Barab ve Landa, 1997). Alanyazın incelendiğinde bütünleştirilmiş programların temalar etrafında şekillendiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, programın yapısı tematiktir. Tüm derslerin ya da etkinliklerin bir tema etrafında bütünleştirilmesi (birbirine entegre edilmesi) konunun farklı boyutlarda ele alınmasına olanak sağlamaktadır. Bunun yanında, etkinlikleri bütünleştirmek farklı disiplinlerin (dil, motor, erken okuryazarlık vb.) birbirleri ile ilişkilendirilmesini sağlar (Tertemiz, 2004). Bu yaklaşım temel alınarak hazırlanmış bütünleştirilmiş etkinlikler sadece bir etkinlikten ziyade birkaç etkinliğin uygun geçiş süreçleriyle birbirine bağlanmasından meydana gelir. Ancak unutulmamalıdır ki bütünleşik etkinlikler birden fazla etkinliğin art arda gelişi güzel sıralanarak uygulanması değildir (M.E.B., 2012). Bütünleştirilmiş yaklaşımda birbiri ile ilişkili etkinlikler bir tema ya da tematik üniteler (taşıklar, hayvanlar vb.) etrafında şekillenmektedir (Aybek, 2001; Fogarty, 1991; Krogh, 1995; Tertemiz, 2004).

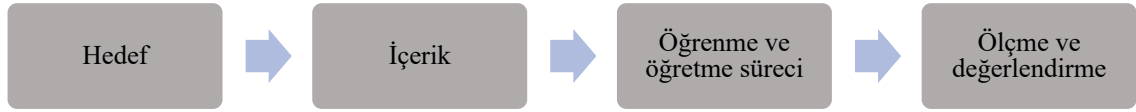
Bu araştırma kapsamında geliştirilen Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nda, alanyazından yararlanarak çocukların en erken ve en sık kullandığı ve etkinliklerde kolaylıkla temsil edilebilecek temalar belirlenmiştir. Daha sonra belirli hedefler doğrultusunda temalara uygun bütünleştirilmiş etkinlikler planlanmıştır. Bir etkinlikten diğerine geçerken geçiş etkinlikleri kullanılmıştır. Yani etkinlikler çocukların bilgiyi organize etmesine olanak sağlayacak şekilde bütüncül şekilde tasarlanmıştır.

3.8. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın Geliştirilmesi

Program geliştirme eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2015). Bir başka ifade ile program geliştirme öğrencilerin davranışlarında istenilen değişikliği oluşturabilmek için kapsamlı ve detaylı olarak gerçekleştirilen öğretimi planlama ve değerlendirme çalışmalarıdır (Doğan,1997). Program ortaya çıkan yeni bir ihtiyacın karşılanması veya mevcut uygulamaların ihtiyacı karşılamada yetersiz

kaldığı durumda seçenek sunabilmek için geliştirilmektedir (Demirel, 2015). Bu araştırma doğrultusunda yukarıda açıklanan program geliştirme koşulları göz önünde bulundurulduğunda GDK'sı olan çocukların dil becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış bir müdahale programının bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışmada erken çocukluk döneminde çocuklarda sıklıkla karşılaşılan bir durum olan GDK'ya müdahale etmek ve GDK'sı olan çocukları dil ve sosyal becerilerini arttırmak amacıyla Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı geliştirildikten sonra programın hedefleri, içeriği ve değerlendirilmesine dair Dil ve Konuşma Terapisi alanında yetkin olan iki akademisyenden uzman görüşü alınarak programa son şekli verilmiştir.

Türkiye'de program geliştirme konusunda pek çok çalışması bulunan Demirel (2015) ve Doğan'a (1997) göre program geliştirmede bulunması gereken dört temel öge bulunmaktadır: 1. hedef, 2. içerik, 3. öğrenme ve öğretme süreci 4. ölçme ve değerlendirme.



Şekil 3.1. Program geliştirmenin öğeleri (Demirel,2015; Doğan,1997)

3.8.1. Hedef

Program geliştirmedeki ilk öge hedefdir. *Hedef* programın hizmet ettiği hedef kitlenin edineceği kazanımları içermektedir. Mevcut çalışmada geliştirilen Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı genel olarak GDK'sı olan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini arttırmayı hedeflemektedir. Dil becerilerinin yanı sıra akran etkileşiminin katkısı ile sosyal becerileri arttırmak da programın bir diğer hedefidir. Program ile pek çok bozukluğun semptomu olan GDK'ya durum daha büyük sorunlara yol açmadan erken müdahalede bulunmak amaçlanmaktadır. Programın alt hedefleri ise her temaya ilişkin genel hedefler ve programdaki her etkinliğe ilişkin daha özel hedefler şeklinde düzenlenmiştir. Hedeflerin Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Genel Müdürlüğü Dil ve Konuşma Güçlüğü Destek Eğitim Programı (2021) hedefleri ile uyumlu olmasına dikkat edilmiştir.

3.8.2. İçerik

Program geliştirmenin ikinci öğesi içeriktir. *İçerik* programın hedefine ait konuların bütünlüklü bir biçimde oluşturulmasıdır. Mevcut çalışmanın içeriği program geliştirilmeden önce gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışmalarına dayanmaktadır. Bu çalışmalarda GDK'sı olan çocuklar için grup etkinliklerinden oluşan Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı geliştirilmeden önce, 1 yıl süre ile DİLKOM'da bulunan GDK Ünitesi'nde uygulanan grup eğitimleri gözlemlenmiştir ve bu eğitimler esnasında uygulanan etkinliklerin uygulama süreçlerine dahil olunmuştur. Bu süreçte, gruba katılan GDK'sı olan çocukların özellikleri incelenmiştir. Bunun yanında, GDK alanında çalışan iki akademisyen ve DİLKOM'da GDK'sı olan çocuklarla uzun yıllardır grup eğitimi veren iki öğretmen ile fikir alışverişinde bulunarak GDK'sı olan çocuklara yönelik hazırlanacak sistematik bir grup programında nelere ihtiyaç duyulduğu ve hangi konuların yer alması gerektiği üzerine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın içeriği hazırlanırken ilgili alanyazında programa temel oluşturacak kuramlar ve araştırmalar incelenmiştir. Daha sonra programın hedeflerine uygun tema planı ve her oturuma ait etkinlik planları hazırlanarak programın içeriği bütüncül bir şekilde oluşturulmuştur.

3.8.2.1. *Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın özellikleri ve program*

hazırlanırken dikkat edilen noktalar

Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın özellikleri ve program hazırlanırken dikkat edilen noktalar şunlardır:

- Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı 35-45 aylık çocuklara yönelik gelişim özellikleri (fiziksel, sosyal vb.) dikkate alınarak hazırlanmıştır.
- Etkileşimli, çocuk merkezli ve terapist merkezli yaklaşımları bir arada kullanıldığı karma yaklaşımı benimseyen, sözcük gelişimi ve 2-3'lü sözcük kombinasyonlarının uyarımını destekleyen ve sosyal bağlamda sunulan bir müdahale programıdır.
- Programda belirli bir çerçeve oluşturmak için müdahalenin bir rutin dahilinde (karşılama, yemek, veda vb.) gerçekleşmesi önemsenmiştir.
- Program, çocukların kolaylıkla takip edebileceği şekilde olup çocukların gelişim özellikleri, günlük rutinleri ve ilgileri gözetilerek yapılandırılmıştır.

- Program, grupta yer alan çocukların aktif katılımını sağlayacak şekilde etkileşimli etkinlikler üzerine temellendirilmiştir. Etkinliklerin esnek olmasına ve sadece bir tema için değil farklı temalara uyarlanabilir nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.
- Program dahilinde günlük rutinle uygulanan her hafta ya da iki-üç haftada bir değişen ünite ya da temalar belirlenmiştir. Temalar çocukların bilgiyi organize etmesine olanak sağlayacak şekilde birbiriyle ilişkili olup bütüncül şekilde tasarlanmıştır. Temalara ait etkinlikler hazırlanırken hedefleri bir tema etrafında ele alan bütünleştirilmiş yaklaşım kullanılmıştır (Tertemiz, 2004).
- Programda yer alan temaların ve bu temalarla ilişkili sözcüklerin ve etkinliklerin belirlenmesinde GDK'sı olan ve tipik gelişim gösteren çocukların ilk ürettikleri kategoriler ve sözcükler dikkate alınmıştır. Bu noktada hem Türkçe hem yabancı alanyazından yararlanılarak tema ve sözcük havuzu belirlenmiştir (Ölmez, 2010; Aksu-Koç vd., 2019; Cangi, 2018; Özdemir, 2012; Rescorla, Mirak ve Singh, 2000; Paul ve Norbury, 2012).
- Sık kullanılan varlık bildiren sözcüklerden kolay temsil edilebilen ve jestlerle gösterilebilen, grup bağlamında uygun olacak sözcüklerin seçilmesine dikkat edilmiştir.
- Programda sunulan sözcüklerin birbiri ile bağlantılı olmasına özen gösterilmiştir. Bunun yanında, dilsel girdi doğal bir şekilde çocuğun aktif şekilde yaparak katılarak öğrendiği (hands-on) etkinliklerle ve görsel ipuçlarıyla eşleştirilerek sunulmuştur.
- Program; çocuğa bilgi paylaşımında bulunma, doğal bir şekilde meydana gelen etkileşimlerde (odaya girince selamlama vb.) bulunma, diğerlerinin davranışını düzenleme (meyve suyu istiyorum vb.), uygun geri dönüt ve pekiştirme alma (çocuk "kurabiye" sözcüğünü ürettikten sonra kurabiyenin verilmesi) gibi fırsatlar sunmaktadır.
- Programın ve programda yer alan etkinliklerin dil gelişimi odaklı olmasının yanı sıra farklı gelişim alanlarını (bilişsel gelişim, motor gelişim, sosyal gelişim vb.) bir arada destekleyecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.
- Programda yer alan etkinlikler hazırlanırken, birden fazla duyuyu harekete geçiren bir yaklaşım (multi-sensoriel approach) benimsenmiştir.

3.8.2.2. Günlük program akışı

Hedef semantik kategori ve sözcüklerin rutin dahilinde işleneceği programın günlük akışı/planı (rutini) sırasıyla şu şekildedir:

- Serbest oyun
- Açılış çemberi (karşılama şarkısı, isim söyleme/yoklama ve ısınma etkinlikleri)
- Motor etkinlik
- Dil etkinliği (somut nesnelere görseller ve sözel anlatımın yer aldığı)
- Beslenme zamanı
- Bilişsel etkinlik
- Fonolojik farkındalık etkinliği (tekerleme, heceleme, parmak oyunu vb.)
- Etkileşimli kitap okuma etkinliği
- Kapanış çemberi (günün özetinin yapılması ve vedalaşma şarkısının söylenmesi)

Ek olarak, günlük akışta yer alan etkinlikler arasına geçiş etkinlikleri yerleştirilerek, çocukların bir etkinlikten diğerine rahat ve akıcı bir şekilde geçmeleri sağlanır. Örneğin atıştırma zamanına girilirken bir önceki etkinlikten sonra “Yemeğe gidelim” şarkısı hareketleriyle birlikte söylenerek yemek masasına doğru dans ederek ilerlenir.

3.8.2.3. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı’nda kullanılan tema ve sözcük havuzu

Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı’nda gerçekleştirilen etkinlikler belirli temalar doğrultusunda planlanmıştır. Temaların kolayca temsil edilebilen ve çocuklar tarafından ilk üretilen kategorilerden olmasına dikkat edilmiştir. Tema ve sözcük havuzunun belirlenmesinde TİGE (Aksu-Koç vd., 2019) ve yapılan diğer araştırmalar (Aksu-Koç vd., 2019; Cangi, 2018; Ölmez, 2010; Özdemir, 2012; Rescorla, Mirak ve Singh, 2000; Paul ve Norbury, 2012; Tüysüz, 2018) temel alınmıştır. Olası temaların yer aldığı tema havuzunda şu temalar yer almaktadır:

- Çeşitli sesler ve hayvan sesleri
- Hayvanlar
- Vücut bölümleri
- İnsanlar
- Oyunlar ve rutinler
- Küçük ev eşyaları

- Yiyecek ve içecekler
- Mobilyalar odalar
- Oyuncaklar
- Giysiler
- Gidilecek yerler
- Taşıtlar

Bu havuz oluşturulurken, çocukların TİGE’de bulunan temaların içinde yer alan sözcükleri edinme ve sık kullanma durumları dikkate alınmıştır. Çocukların erken edindikleri, üretebildikleri ve sık kullandıkları sözcükler seçilmiştir.

Bu araştırma kapsamında uygulanan 20 oturumluk programda sırasıyla “hayvanlar”, “vücudumuz ve giysiler”, “taşıtlar” ve “yiyecek ve içecekler” temaları işlenmiştir. Birbiriyle ilişkili olan vücudumuz ve giysiler temaları ile yiyecekler ve içecekler temaları birlikte işlenmiştir. Türkçe dilinde sözcük edinimi ile ilgili çalışmalara (Aksu-Koç vd., 2019; Cangı, 2018; Ölmez, 2010; Özdemir, 2012; Tüysüz, 2018) dayanarak belirlenen temalar ve bu temaların işlenişi sırasında gerçekleştirilen etkinliklerde daha çok ve kullanılan vurgulanan sözcükler tablo 3.7’de sunulmaktadır.

Tablo 3.7. Programda işlenen temalar ve vurgulanan sözcükler

Tema	Uygulama Süresi	Vurgulanan Sözcükler
Hayvanlar	3 hafta 6 oturum	Kuş, pisi, köpek, kedi, inek, maymun, balık, at, karga, ördek, fil, civciv, sinek, zürafa, aslan, tavşan, ayı, kaplan, arı ve hayvan sesleri
Vücudumuz ve giysiler	2 hafta 5 oturum	Ayak, el, göz, kol, saç, meme, diş, burun, ağız, bacak, kafa, kol, kulak, popo, bez, ayakkabı, bot, pantolon, mont, elbise, çorap, tişört, atlet, hırka, kısa kollu, yelek
Taşıtlar	2 hafta 4 oturum	Araba, tren, uçak, gemi, ambulans, kamyon, kepçe, helikopter, otobüs, itfaiye ve taşıt sesleri
Yiyecek ve içecekler	2 hafta 5 oturum	Süt, su, ekmek, çay, elma, kek, pasta, yemek, et, pilav, armut, portakal, muz, çilek, karpuz, havuç, üzüm, kavun, portakal suyu, kola, meyve suyu, gazoz, ayran, fanta, limonata

3.8.2.4. Günlük program akışında yer alan etkinlik planları için kullanılan taslak

Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı’nın içinde yer alan etkinlikler aşağıdaki taslak kullanılarak hazırlanmıştır. Program dahilinde her oturumda temaya ilişkin dil etkinliği, bilişsel etkinlik, fonolojik farkındalık etkinliği, motor etkinlik gibi birden fazla duyuya hitap eden çocukların aktif bir şekilde katılabileceği etkinlikler planlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken kullanılan taslak tablo 3.8’de sunulmaktadır.

Tablo 3.8. *Etkinlikler için kullanılan taslak*

Tema:	Etkinliğin hangi tema için uygun olacağı yazılır. Bir etkinlik birden fazla tema için kullanılabilir.
Etkinliğin Adı:	Bu kısma etkinliğe verilen isim yazılır.
Çocuk Sayısı:	Etkinliğe kaç çocuğun katılacağı yazılır.
Gelişim Alanı:	Etkinliğin hangi gelişim alanlarına (motor, dil, bilişsel, sosyal-duygusal, vb.) hizmet ettiği yazılır. Bir etkinlik birden fazla gelişim alanına hizmet ediyorsa birden çok alan yazılır.
Etkinlik Süresi:	Etkinliğe ayrılacak süre yazılır.
Etkinlik Yeri:	Etkinliğin odanın hangi kısmında gerçekleştirileceği yazılır.
Amaçlar:	Etkinliğin amaçları yazılır.
Sözcük ve Kavramlar:	Etkinlik süresince hangi sözcük ve kavramlara yer verileceği yazılır. Uygulamacılar çocukların seviyesine göre bu listeden seçim yapar.
Fiziksel Hazırlık:	Materyaller: Etkinlik boyunca kullanılacak materyaller yazılır. Ortam Düzenlemesi: Etkinlik öncesinde yapılması gereken ortam düzenlemesi açıklanır.
Etkinlik Süreci:	Ön aşama: Etkinliğin başlangıç yani ısınma evresinde nelerin yapılacağı yazılır. Orta aşama: Etkinliğin orta evresinde nelerin yapılacağı yazılır. Sonlandırma: Etkinliğin nasıl sonlandırılacağı yazılır.
Uyarılma:	Basitleştirme: Etkinlik çocuklara çok zor gelirse nasıl bir yol izleneceği yazılır. Zorlaştırma: Etkinlik çocuklara çok kolay gelirse nasıl bir yol izleneceği yazılır. Bireyselleştirme: Çocukların bireysel farklılıklarına yönelik ne tür uyarlamaların yapılabileceği yazılır.
Genişletme:	Etkinlik planlanandan kısa sürerse devamında ne yapılabileceği yazılır.
Yararlanılan Kaynaklar:	Etkinlik planlanırken hangi kaynaklardan faydalandığı yazılır.

3.8.2.5. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın içeriğinde yer alan etkinlikler

Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın uygulanması sırasında çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Bazı etkinlikler tek bir gelişim alanına yönelik olduğu gibi çoğu etkinlik birden çok alanı (hem motor hem dil vb.) destekleyen bütünleştirilmiş etkinlikler şeklindedir. Bütünleştirilmiş etkinlikler birkaç etkinliğin uyumlu geçişlerle birbirine bağlanarak bir arada işlenmesinden oluşur. Öte yandan, bütünleşik etkinlikler birden fazla etkinliğin ard arda sıralanarak uygulanması değildir (M.E.B., 2012). Bütünleştirilmiş yaklaşımda birbiri ile ilişkili etkinlikler bir tema ya da tematik üniteler

etrafında şekillenmektedir (Aybek, 2001; Fogarty, 1991; Krogh, 1995; Tertemiz, 2004). Etkinlikler gruptaki çocukların hepsinin aynı etkinliği küçük grup şeklinde yaptığı grup etkinlikleri şeklindedir. İhtiyaç duyulması halinde bu etkinlikler çocuğun kendi başına yaptığı bireysel etkinlik şeklinde de uygulanabilmektedir. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nda kullanılan etkinlikler aşağıda açıklanmaktadır.

3.8.2.5.1. Isınma ve giriş etkinlikleri

Isınma ve giriş etkinlikleri, her çocuğun oturuma gelmesi ve karşılanması ile başlar. Oturuma gelen çocuklar serbest oyun merkezinde istediği oyuncaklarla oynarlar. Uygulamacı bu esnada dolaylı dil müdahale stratejilerini kullanarak çocukların oyununa katılır. Bu sayede çocuklarla yüz yüze etkileşim kurulur. 15 dk. süren serbest oyundan sonra büyük bir davul etrafında çocuklar oturur ve hep birlikte karşılama şarkısı olarak çocukların tek tek isimlerine yer veren “Merhaba” şarkısı söylenir ve selamlama yapılır. Daha sonra çeşitli müzik aletlerinin olduğu sepetten çocuklar talepleri doğrultusunda bir müzik aleti seçer ve tek tek çocukların ismine yer veren “Hoş geldin oyuna” şarkısı söylenir. Kimlerin gelip gelmediği sorularak yoklama alınır. Daha sonra müzik eşliğinde paraşüt kullanılarak ısınma oyunu oynanır. Isınma ve giriş etkinlikleri tüm oturumlarda aynı şekilde uygulanır. Burada amaç; çocukların önceden ne olacağını kestirebilecekleri bir rutin dahilinde ortama, uygulamacıya, birbirlerine ve oturum içinde yapılacak diğer etkinliklere uyum sağlamasıdır. Isınma ve giriş etkinlikleri özellikle utangaç yapısı olan, ebeveyninden ayrılmakta zorlanan ve etkinliklere başlamaya hazır hissetmeyen çocuklar için yararlı olmaktadır. Isınma ve giriş etkinlikleri serbest oyun merkezi ve müzik merkezinde yapılır.

3.8.2.5.2. Motor etkinlikler

Motor etkinlikler, temalarla uyumlu olacak şekilde hazırlanmış dil gelişiminin yanı sıra kaba ve ince motor gelişimi destekleyen etkinliklerdir. Bu etkinlikler sayesinde dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayan beden farkındalığı, temel hareket ve denge becerileri de geliştirilmiş olur. Bu etkinlikler esnasında çocuklar bedenlerini kullanarak etkinliklere dahil olurlar, yaparak öğrenirler. Çocuğun etkinlik esnasında tavşan gibi zıplaması ve zıplarken “hop” demesi, küçük meyveleri maşa ile kaptan kaba aktarırken meyveleri adlandırması, kumla dolu duyu havuzunun içine saklanmış hayvanları çıkarırken bulduğu hayvanların sesini taklit etmesi örnek olarak verilebilir. Temaya uygun oluşturulan parkurlar, denge tahtası, çemberler, merdiven, büyük toplar vb.

materyaller çocukların motor ve dil gelişimini desteklemenin yanı sıra diğer etkinliklere geçiş olarak da kullanılır. Kaba motor etkinlikler çocukların rahat hareket edebilmesi için orta alanda yapılırken ince motor etkinlikler çok amaçlı merkezde yapılır.

Programda motor etkinliklere yer verilmesi, motor gelişim ile dil gelişimi arasındaki bağlantıya dikkat çeken araştırmalara dayanmaktadır. Çocuklar erken dönemde çevreleriyle etkileşimlerini sağlayan bir dizi motor beceri kazanırlar. Bu beceriler çocuklara dili edinme ve kullanma ile ilgili pek çok fırsat sunar. Yeni motor becerilerin gelişmesi çocukların nesnelere ve diğer insanlarla olan deneyimlerini artırarak onların iletişim ve dil becerilerine katkı sağlar (Iverson, 2010). Motor kontrol ve denge becerilerinde gelişmiş olmak çocuğun daha rahat hareket etmesine ve böylece çevresini keşfetmesine ve deneyimler edinmesine olanak sağlar. Bu keşif ve deneyimler çevreden gelen dilsel girdilerin miktarını artırarak çocuğun dil gelişimine katkı sunar (Goldin-Meadow vd., 2007).

Çocuğun ince motor ve kaba motor beceriler bakımından akranlarından geride olması ifade edici dilde güçlükler yaşaması ile ilişkilendirilmektedir (Leonard vd., 2015). Libertus ve Violi (2016) gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda 10-14 aylık bebeklerin bağımsız oturma becerileri ile alıcı dil sözcük dağarcığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Andola ve diğerlerinin (2022) yaşları 18-30 ay arasında 36 çocukla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, çocukların 18. aydaki kaba motor becerilerinin 24. aydaki eylem ve isim üretimlerini yordadığı saptanmıştır. Bu araştırmanın bir başka bulgusu ise 24. aydaki kaba ve ince motor becerilerin bir bütün halinde 30. aydaki alıcı uzamsal (spatial) sözcük dağarcığını yordadığı yönündedir. Tüm bu araştırma sonuçlarından hareketle motor ve dil becerileri arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak mevcut araştırma kapsamında geliştirilen Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nda kaba ve ince motor etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler esnasında çocuklara dilsel girdi sunularak çocukların sözel üretimde bulunmaları teşvik edilmiştir.

3.8.2.5.3. Fonolojik farkındalık etkinlikleri

Fonolojik farkındalık etkinlikleri çocukların fonolojik farkındalık becerilerini desteklemek için planlanan etkinliklerdir. Ses farkındalığı oyunları oynama, tekerleme söyleme, parmak oyunları oynama, ses taklit oyunları oynama, kafiye içeren şarkılar

söyleme, fonemleri birleştirerek sözcük oluşturma etkinlikleri bu etkinliklere örnektir. Bu etkinlikler çok amaçlı merkez ya da müzik merkezinde yapılmaktadır.

Programda fonolojik farkındalık etkinliklerine yer verilmesi, fonolojik farkındalık becerileri ile dil gelişimi arasındaki bağlantıya dikkat çeken araştırmalara dayanmaktadır. GDK'sı olan çocuklar tipik gelişen akranlarına kıyasla zayıf fonolojik farkındalık becerilerine sahiptirler (Claessen vd., 2013). Gillon (2000), erken dönemde gerçekleştirilen fonolojik farkındalığa yönelik müdahalelerin gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların dil ve erken okur yazarlık becerilerini geliştirdiğini savunmaktadır. Bu noktadan hareketle, Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nda ses taklit oyunları, şarkı ya da parmak oyunlarının nakaratlarını tekrar etme, hece bölme vb. basit fonolojik farkındalık etkinliklerine yer verilmiştir.

3.8.2.5.4. Dil etkinlikleri

Çocukların iletişim becerilerinin yanı sıra alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmek için planlanan etkinliklerdir. Bu etkinliklerde somut materyaller ya da görsel kartlar kullanılarak temaya ilişkin doğrudan öğretim yapılmaktadır. Dil etkinlikleri, çocukların dinleme becerisi kazanmasına, temaya ilişkin kavramları etkileşimli sohbet içerisinde öğrenmelerine ve sözlü dili kullanmalarına fırsat tanımaktadır. Bu etkinlikler çok amaçlı merkezde yapılmaktadır.

3.8.2.5.5. Drama etkinlikleri

Drama dil öğretiminde yaygın şekilde kullanılan bir yöntem olup, alanyazında drama etkinliklerinin GDK'sı olan çocukların dil gelişimlerine katkı sağladığını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. McCullough (2000), GDK'sı olan 15 çocuğa dramatik oyunlar yoluyla her gün 30 dk. müdahalede bulunmuştur. Müdahale sonrasında çocukların sözcük dağarcığı, öykü anlama, cümle tekrarı gibi dil becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında Morrow (2000), dil becerilerini arttırmaya yönelik tasarlanan sınıf ortamlarının drama içeren oyunlara imkân sağlayan merkezleri barındırması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktadan hareketle Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın uygulandığı fiziksel ortamda, drama içeren oyunları desteklemek amacıyla kuklalar ve kostümlerin bulunduğu dramatik oyun merkezi bulunmaktadır. Programda çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayan, grup içinde durum ya da olayları kendi yaşantılarından yola çıkarak canlandırdığı etkinlikler vardır. Bu etkinliklerde doktor seti, meslek kostümleri, evcilik oyuncakları vb. materyallerden

yararlanılır. Bu şekilde, çocukların günlük hayatta deneyimlediği olayları canlandırmalarına fırsat verilir. Bunun yanında, herhangi bir materyal kullanmaksızın çeşitli hayvanların seslerini ve hareketlerini bir olay örüntüsü içinde (ormana gitme vb.) canlandırma, hayali bir ağaçtan elma toplama vb. etkinlikler de bu kapsamdadır. Bu etkinlikler dramatik oyun merkezinde yapılmaktadır.

3.8.2.5.6. Etkileşimli kitap okuma etkinliği

Etkileşimli kitap okumada kitabı okuyan birey ve onu dinleyen çocukların zaman içinde üstlendiği roller değişmektedir. Etkileşimli kitap okuyan kişi; süreç boyunca sorular sormalı, aktif bir dinleyici olmalı ve çocuklara konuşmaları için çeşitli fırsatlar sağlamalıdır. Okuyucu çocukların manasını bilmediği sözcüklerle ilgili açıklamalar yapmalı, yeni edinilen bu sözcükleri daha sık tekrarlamalı ve bu şekilde öğrenmeyi pekiştirmelidir (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994).

Ergül vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 7 hafta süresince Etkileşimli Kitap Okuma Programı'na katılan deney grubundaki çocukların herhangi bir müdahale almayan kontrol grubundaki çocuklara göre dil becerilerinde anlamlı derecede ilerlediği saptanmıştır. Benzer şekilde Acar Şengül (2019), dil gecikmesi olan çocuklara 16 oturumluk etkileşimli kitap okuma uygulaması gerçekleştirmiştir. Uygulama sonrasında çocukların ifade edici sözcük dağarcıklarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada uygulanan programda yer alan etkileşimli kitap okuma etkinlikleri için temaya, çocukların yaşına ve dil becerilerine uygun, büyük ve renkli ya da hareketli görselleri olan kitaplar seçilmektedir. Etkinlik sırasında çocuklar ay şeklinde mindere oturur. Uygulamacı ortada kitabın sayfalarını çocuklara rahatça gösterebileceği şekilde oturur. Önce kitabın ön kapağı çocuklara gösterilir, kitap hakkında kısa bilgi verilir ve böylece çocukların ilgileri çekilir. Etkileşimli kitap okuma yöntemleri kullanılarak kitap okunur. Çocuklar bu süreçte aktif olur. Çocuklara kitap ile ilgili sorular yöneltilip, gelen yanıtlar tekrarlanıp genişletilir. Kitap kısaca özetlenerek etkinlik sonlandırılır. Bu etkinlikler çeşitli kitapların bulunduğu kitap/erken okur yazarlık merkezinde gerçekleştirilmektedir.

3.8.2.5.7. Duyusal etkinlikler

GDK ya da gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların duyusal işlemede birtakım güçlükler yaşadığı bilinmektedir (Taal vd., 2013; Mauer, 1999). Bu çocuklara yönelik müdahalelerde duyusal etkinliklere yer vermek duyusal işleme becerilerin yanında dil becerilerine de katkı sağlamaktadır (Fallon, 1994). Bu noktadan hareketle Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nda duyusal etkinliklere yer verilmiştir. Bunlar çocukların duyularını harekete geçirmek için planlanan ve duyu merkezinde gerçekleştirilen etkinliklerdir. Duyu havuzunu çeşitli malzemelerle (çamur, makarna, pirinç, traş köpüğü vb.) doldurmak ve içine temaya ilişkin küçük oyuncaklar saklamak, çeşitli dokular üzerinde yürümek gibi etkinlikler bu etkinliklere örnek olarak verilebilir.

3.8.2.5.8. Bilişsel etkinlikler

Bilişsel etkinlikler çocuğun bilişsel gelişimini destekleyen; karar verme, problem çözme, algılama, dikkat, hafıza ve bilgi işleme süreçlerini geliştiren etkinliklerdir. Amaca yönelik bir davranışın gerçekleştirilmesinde dikkatini toplama, planlama yapma, ardışık görevlerin sırasını takip edebilme gibi yürütücü işlevlerin gelişimini destekleyen etkinlikler bu kapsamdadır. Hafıza ve eşleme oyunları bu etkinliklere örnek olarak verilebilir.

Bilişsel etkinliklerin programda yer almasının nedeni dil ve biliş arasında hiyerarşik ve dinamik bir ilişki bulunmasıdır (Kim, 2020). İşleyen bellek, dikkat, çıkarım yapma, zihin kuramı gibi bilişsel beceriler çocukların dili anlamasını etkilemektedir (Kim, 2016). Bunun yanında, dil bozukluğu olan çocukların tipik gelişen çocuklara göre daha zayıf sözlü ve sözsüz bilişsel becerileri olduğuna dair araştırmalar mevcuttur (Restrepo vd., 1992). Bu noktada GDK'sı olan çocuklara bilişsel etkinliklerin yaptırılmasının çocukların bilişsel becerilerini destekleyeceği ve bu durumun dil becerilerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

3.8.2.5.9. Beslenme ve temizlik etkinliği

Beslenme ve temizlik etkinliği çocukların özellikle talep etme ve bu esnada sözlü dili kullanma becerilerini arttırmak amacıyla planlanmıştır. Çocuklar atıştırmalık yediği ve içecek içtiği bu etkinlikten önce ve sonra ellerini yıkarlar. Temaya uygun atıştırmalıkların (hayvanlar ya da taşitlardan oluşan bisküviler vb.) seçilmesine özen gösterilir. Çocukların talepte bulunması ve daha çok sözel çıktı üretmesi için

atıştırılmalıklar az az ve seçenekler Şeklinde (süt m, su mu vb.) sunulur. Etkinlik evcilik köŐesinde bulunan masada gerçekleŐtirilir.

3.8.2.5.10. Kapanış etkinlikleri

Kapanış etkinlikleri oturum boyunca yapılan etkinliklerin çok kısa bir Şekilde özetlendiği ve vedalaşma Şarkısı ‘‘Bay bay’’ın söylenmesi ile gerçekleŐtirilir. Etkinliğin en sonunda tüm çocukların tek tek isim ve soyadlarını söylenerek ‘‘Gle gle’’ denir. Kapanış etkinlikleri çıkıŐ kapısına yakın bir alanda yapılır.

3.8.3. Ğrenme ve öğretme süreci

Programın geliştirmenin *Ğrenme ve öğretme süreci* Ğesinde programın hedeflerine ulaŐmak için hangi çevresel düzenlemelerin, model, strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılacağı yer almaktadır.

3.8.3.1. Fiziksel ortam düzenlemesi

Erken ocukluk dönemi eğitim programlarının hedefine uygun biçimde uygulanabilmesi için eğitimin gerçekleŐtirildiĐi ortamların öğrenme köŐelerini/ merkezlerine yer verecek Şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, köŐelerin sınırları ortamda meydana gelen etkileşimlerin bir merkezden diğer merkeze aktarılabilmesini sağlayacak esnek bir yapıda olmalıdır. Bir diğer ifadeyle, çocuklar bir merkezden diğerine herhangi bir engele takılmadan kolayca geçebilmelidir (M.E.B., 2013; High Scope vb.). Bu araştırma kapsamında hazırlanan programda hem rutin oluşturmak hem de çocukların etkin öğrenmelerine fırsat tanıyabilmek için programın uygulanacağı oda çeşitli merkezler/köŐeler Şeklinde bölümlenmiŐtir. Bu merkezler/köŐeler Şunlardır:

- Serbest oyun merkezi: Bu merkezde, halı ve çeşitli oyuncaklar (blok, ev, araba, garaj, bebek vb.) yer almaktadır. Çocuklar oturuma geldiklerinde ilk olarak bu merkezde serbest oyun oynamaktadır.
- Evcilik merkezi: Çocukların boyuna uygun mutfak, ev, masa, sandalyeler ve ilişkili oyuncaklardan (insan figürleri vb.) oluşmaktadır. Bu merkez, genellikle serbest oyun zamanında sembolik oyun becerilerini geliştirmeye fırsat sunmak amacıyla kullanılmaktadır.
- Kitap/erken okur yazarlık merkezi: Bu merkezde kitaplık, çocukların yaşına uygun görseller içeren renkli kitaplar ve dergiler yer almaktadır. Etkileşimli kitap okuma etkinliği bu merkezde yapılmaktadır.

- Çok amaçlı merkez: Masa başı her türlü etkinlik (dil, fonolojik farkındalık, biliş vb.) ve farklı amaçlar için kullanılan merkez sandalyeler ve masalardan oluşmaktadır.
- Duyu merkezi: Bu merkezde kum ve su masası yer almaktadır. Çocukların farklı duyularını harekete geçirmelerine fırsat sağlayan materyaller (kum, su, makarna, pirinç vb.) her hafta değiştirilmektedir.
- Dramatik oyun merkezi: Bu merkezde çeşitli kuklalar ve kostümler (tamirci, doktor vb.) ve hayatı canlandırmaya imkân sağlayan oyuncaklar (tamir seti, doktor seti vb.) yer almaktadır.
- Müzik merkezi: Bu merkezde çeşitli müzik aletlerinin bulunmaktadır. Davul, marakas, ksilofon, zil vb. aletler bu merkezde yer almaktadır. Karşılama ve vedalaşma etkinliklerinde bu merkezde yer alan materyaller kullanılmaktadır.
- Orta alan: Çember oyunları, müzikli oyunlar ve motor oyunların oynandığı geniş alandır.

Odanın küçük olması durumunda bir merkez birden fazla amaç için kullanılabilir. Gerekli görülen oturumlarda uygulamacılar temalara uygun olarak geçici merkezler oluşturabilirler. Örneğin “giysiler” temasında çamaşır teli ve mandalla asılmış çeşitli giysilerden oluşan bir köşe ya da “yiyecekler ve içecekler” temasında çeşitli yiyecek, içecek, market arabası vb. materyallerin yer aldığı market reyonu gibi bir köşe oluşturulabilir.

Etkinlikler arası geçişin ve çocukların birbiriyle etkileşimlerinin daha kolay sağlanabilmesi için merkezler keskin sınırlarla (paravan, perde vb.) ayrılmamıştır. Merkezleri belirginleştirmek için her merkez için ilgili semboller hazırlanmış ve çocukların görebileceği yere asılmıştır (kitap merkezi için kitap okuyan çocuk vb.). Merkezlerde bulunacak materyaller, o gün işlenecek tema ve etkinliklere göre güncellenmektedir. Bazı materyaller eklenirken bazı materyaller kaldırılmaktadır. Bu şekilde, çocukların ilgilerini canlı tutmanın yanı sıra temaya ilişkin daha yoğun girdi sağlayabilmek hedeflenmektedir. Merkezlerde bulunan mobilyaların ve oyuncakların çocukların fiziksel gelişimlerine (boy, kilo vb.) uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında, kullanılan mobilya ve oyuncakların işlevsel olmasına ve aşırı uyaran sunmamasına (çok renkli mobilyalar ya da pilli, ışıklı oyuncaklar vb.) dikkat edilmiştir.

3.8.3.2. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı uygulanırken kullanılan öğretim stratejileri

Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı uygulanırken kullanılan öğretim stratejileri şunlardır:

- Program süresince dilsel girdi olanaklarının artırılmasına ve çocukların dili kullanması için cesaretlendirilmesine dikkat edilir.
- Program kapsamında çocuklarla iletişim kurulurken kullanılan dilin ve ses tonunun çocukların anlama düzeyine göre uyarlanmasına ve destekleyici olmasına dikkat edilir.
- Program kapsamında uygulamacılar verdikleri yönerge ve anlatımları hareket, jest ve mimiklerle destekler.
- Program uygulanırken çocukların grubun aktif bir üyesi olmalarına ve grup içi paylaşımlarda bulunmalarına fırsat tanınır.
- Uygulama esnasında, uygulamacılar belirli dilsel hedefleri daha çok vurgulamaya gayret gösterir. Uygulamacılar dilsel girdinin belirginliğini temada yer alan hedef sözcükleri sözcenin başına/sonuna daha çok yerleştirerek ve ses tonunu, vurguyu ayarlayarak (Paul ve Norbury, 2012) arttırlar.
- Uygulama sürecinde uygulayıcılar çocukların ilgi, katılım düzeyi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak programda yer alan sözcük listesi dışında yer alan sözcüklere yer verebilirler. Program, bu yönüyle uygulamacılara esneklik sağlamaktadır.
- Program süresince uygulamacılar çocukların iletişimsel girişimlerini cesaretlendirmek ve dilsel becerilerinin artmasını sağlamak için dolaylı dil müdahalesi stratejilerini (Paul ve Norbury, 2012) kullanmaya dikkat eder.
- Program uygulanırken sunuş yoluyla öğretim, soru-cevap yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, araştırma-inceleme yoluyla öğretim ve işbirlikli öğretim stratejilerinden yararlanır.

3.8.3.3. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın uygulanması

Bu araştırmada, Etkileşim Temelli Dil müdahale Programı deney grubuna haftada 2 kere olmak üzere 10 hafta, 20 oturum süresince uygulanmıştır. Her oturum 90 dk. sürmüştür.

Oturumlar, MSKÜ Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü Uygulama Kliniği'nde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar alanında 5 yıl deneyimli olan uzman DKT ve ona yardımcı olan 2 stajyer DKT tarafından gerçekleştirilmiştir. Stajyer DKT'lere uygulama süreci başlamadan önce teorik ve pratik olmak üzere toplam 3 gün içinde gerçekleşen 6 saatlik eğitim verilmiştir. Bunun yanında uygulamacı DKT ve stajyer DKT'ler her oturumdan önce ve sonra 20'şer dakikalık toplantılar gerçekleştirmişler, bu toplantılarda ön hazırlık ve oturumun nasıl geçtiğine dair değerlendirmeler yapmışlardır.

Oturumlarda sırasıyla “hayvanlar”, “vücudumuz ve giysiler”, “taşıklar” ve “yiyecek ve içecekler” temaları işlenmiştir. Bu temaların çocukların ilk ürettiği sözcükleri içermesi ve jest, ses, görseller ile kolay temsil edilmesi nedeni ile öncelik tanınmıştır. Program kapsamında temalarla ilgili çeşitli etkinlikler hazırlanmış ve bu etkinlikler çocukların alışacağı bir rutin dahilinde uygulanmıştır.

3.8.4. Değerlendirme

Program geliştirme sürecinin son aşaması olan *değerlendirme* ögesinde hedef kazanımların test edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada hedef kazanımların test edilmesi için ön-test, son-test ve ara değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Dil becerileri TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve sözcük dağarcığındaki artış yüzdelerinin değerlendirilmesi yoluyla; sosyal beceriler ise OSBED yoluyla ölçülmüştür. Bu şekilde Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın GDK'sı olan çocukların dil becerilerini ve sosyal becerilerini geliştirme düzeyleri istatistiksel analizler yoluyla belirlenmiştir.

3.9. Verilerin Analizi

GDK'sı olan çocuklara yönelik geliştirilen Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'na katılan deney grubu ile herhangi bir uygulamada bulunulmayan kontrol grubuna ait TEDİL, TİGE-I, TİGE-II, OSBED verileri öncelikle betimsel olarak incelenmiştir ve sonrasında her iki grup istatistiksel analizler kullanılarak karşılaştırılmıştır. Her bir parametre için normallik varsayımı test edilmiş; elde edilen verilerin analiz edilmesinde normallik varsayımının sağlanamaması ve katılımcı sayısının fazla olmamasından dolayı parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve kullanılmıştır. Çalışmanın istatistiksel analizleri, IBM SPSS 22 yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak alınmıştır.

Bunun yanında deney grubundaki her çocuğun işlenen temalarla ilişkili alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı, programda kullanılan sözcükler arasından rastgele seçilmiş 10

sözcük üzerinden temalar işlenmeden önce ve temalar işlendikten sonra değerlendirilmiştir. Her bir çocuğun ilerleme yüzdesi tema sonrası ölçülen sözcük dağarcığından tema öncesi ölçülen sözcük dağarcığının çıkarılması ve elde edilen sonucun on ile bölünüp yüz ile çarpılması yoluyla hesaplanmış ve grafik haline getirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Bulgu ve yorumların sunulmasında, araştırmanın amaçları doğrultusunda yanıtlanması gereken sorular göz önünde bulundurulmuştur.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den Aldıkları Ön-test ve Son-test Puanları

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den aldıkları ön-test ve son-test puanlarının sunulmasında betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanlarının minimum (Min), maksimum (Max), ortalama (Ort.), medyan (Mdn.) ve standart sapma (S.S.) değeri Tablo 4.1.'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Deney grubundaki çocukların TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den aldıkları ön-test ve son-test puanları (n=6)

	Alt Boyutlar	Ön-test				Son-test			
		Min-Max	Ort.	Medyan	S.S.	Min-Max	Ort.	Medyan	S.S.
TEDİL	Alıcı Dil	69-94	79,66	77,00	8,68	100-133	114,50	113,00	11,72
	İfade Edici Dil	56-78	65,00	62,00	9,69	77-119	100,83	107,50	18,24
	Sözel Dil Perf.	59-78	66,83	65,50	8,51	87-122	109,16	111,50	12,35
	Anlamanın İlk İşaretleri	3-3	3,00	3,00	0,00	3	3,00	3,00	0,00
	Anlanan İfadeler	27-28	27,83	28,00	0,40	13-28	25,50	28,00	6,12
	Konuşmaya Başlama	1-2	1,33	1,00	0,51	2-2	2,00	2,00	0,00
TİGE-I	Sözcük Dağarcığı Alıcı Dil	261-418	346,83	362,50	68,91	385-418	412,33	418,00	13,39
	Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil	13-73	44,83	42,50	25,59	81-416	271,50	317,00	155,30
	Erken Jestler	8-23	18,33	20,00	5,35	23-24	23,83	24,00	0,40
	Geç Jestler	12-43	31,00	33,00	11,20	37-45	41,50	42,00	3,44
	Toplam Jestler	20-64	49,33	52,50	16,02	61-69	65,33	65,50	3,38
	TİGE-I Toplam	386-543	473,16	487,50	69,29	545-935	779,66	832,00	168,22

TİGE-II	Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil	20-85	48,00	36,50	30,11	95-708	409,66	449,00	263,34	
	Çocuğunuz Nasıl Kullanıyor? Sözcükleri	0-4	2,33	2,50	1,63	5-5	5,00	5,00	0,00	
	Sözcük Ekleri	0-3	1,16	1,00	1,16	0-11	6,83	8,50	4,79	
	Birden Fazla Sözcüğü Cümle İçinde Kullanıyor mu?	0-1	0,50	0,50	0,54	1-1	1,00	1,00	0,00	
	Sözcüklere Ek Takmaya Başladı mı?	0-1	0,33	0,00	0,51	1-1	1,00	1,00	0,00	
	OSU-3 Biçimbirim	1-2	1,33	1,00	0,51	3-9	5,83	6,00	2,48	
	OSU-3 Sözcük	1-2	1,16	1,00	0,40	2-5	3,66	3,50	1,21	
	Durum Ekleri	0-1	0,16	0,00	0,40	0-4	1,66	2,00	1,50	
	Fiil Ekleri	0-1	0,16	0,00	0,40	0-10	5,16	6,50	4,30	
	Karmaşık Cümle Yapıları	0-1	0,16	0,00	0,40	0-9	3,83	3,00	3,86	
	TİGE-II Toplam	25-99	55,33	43,00	33,07	109-756	443,66	493,00	278,74	
	OSBED	Başlangıç Becerileri	14-28	21,50	22,00	4,88	31-45	41,00	42,50	5,25
		Akademik Destek Becerileri	16-34	23,83	23,00	7,08	39-49	43,16	41,00	4,57
		Arkadaşlık Becerileri	15-44	27,50	24,50	12,75	42-60	48,66	46,00	7,20
Duygularını Yönetme Becerileri		14-28	19,16	17,00	5,26	33-47	40,50	41,00	6,18	
OSBED Toplam		63-127	92,00	84,50	26,30	150-196	173,33	168,50	18,77	

Deney grubundaki çocukların TEDİL alt boyutlarından aldıkları ön-test puanlarının alıcı dil standart puanı için 69-94 aralığında (Ort.=79,66; Mdn.=77,00), ifade edici dil standart puanı için 56-78 aralığında (Ort.=65,00; Mdn.=62,00), sözel dil performansı standart puanı içinse 59-78 aralığında (Ort.=66,83; Mdn.=65,50) olduğu görülmektedir. Bu puanlar, TEDİL kullanım kılavuzuna göre derecelendirildiğinde deney grubundaki çocukların alıcı dilden “çok zayıf” ve “ortalama” aralığında; ifade edici dilden ve sözel dil performansından ise “çok zayıf” ve “zayıf” aralığında olduklarını ortaya koymaktadır.

Bunun yanında, deney grubundaki çocukların TİGE el kitabında yer alan normlar göz önüne alındığında TİGE-I ve TİGE-II'den düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Son olarak, OSBED ve alt boyutlarından alınan ön-test puanları; deney grubundaki çocukların sosyal beceri (Ort.=92; Mdn.=84,50) ve alt boyutları olan başlangıç becerileri (Ort.=21,50; Mdn.=22,00), akademik destek becerileri (Ort.=23,83; Mdn.=23,00), arkadaşlık becerileri (Ort.=27,50; Mdn.=24,50), duygularını yönetme becerileri (Ort.=19,16; Mdn.=17,00) yönünden akranlarından geride olduklarını göstermektedir.

Kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanlarının minimum (Min), maksimum (Max), ortalama (Ort.), medyan (Mdn.) ve standart sapma (S.S.) değeri Tablo 4.2.'de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Kontrol grubundaki çocukların TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den aldıkları ön-test ve son-test puanları (n=6)

		Ön-test				Son-test			
		Min- Max	Ort.	Medyan	S.S.	Min- Max	Ort.	Medyan	S.S.
TEDİL	Alıcı Dil	65-89	77,16	78,00	9,74	68-87	77,33	78,50	8,66
	İfade Edici Dil	52-74	65,66	68,00	7,84	54-72	66,33	68,00	6,77
	Sözel Dil Perf.	56-78	65,66	64,00	7,55	59-74	66,33	65,50	5,50
TİGE-I	Anlamanın İlk İşaretleri	3-3	3,00	3,00	0,00	3-3	3,00	3,00	0,00
	Anlanan İfadeler	27-28	27,66	28,00	0,51	27-28	27,83	28,00	0,40
	Konuşmaya Başlama	1-2	1,50	1,50	0,54	1-2	1,50	1,50	0,54
	Sözcük Dağarcığı Alıcı Dil	289-416	358,66	351,50	46,23	289-417	359,16	352,00	46,62
	Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil	40-104	67,83	64,50	21,99	40-105	68,33	65,00	22,42
	Erken Jestler	17-24	20,66	21,00	2,42	20-24	23,00	24,00	1,67
	Geç Jestler	26-41	33,33	33,50	7,00	27-39	33,5	34,00	5,31
	Hareketler ve Jestler Toplam	44-63	54,00	53,50	8,89	47-63	56,50	58,00	6,77
	TİGE-I Toplam	428-579	512,66	525,50	52,81	429-578	516,33	532,50	52,04
	Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil	31-114	70,50	60,50	35,73	31-115	71,00	61,00	35,81
TİGE-II	Çocuğunuz Sözcükleri Nasıl Kullanıyor?	1-3	2,33	2,50	0,81	1-3	2,50	3,00	0,83

	Sözcük Ekleri	0-3	1,50	1,50	1,04	1-3	1,66	1,50	0,81
	Birden Fazla Sözcüğü Cümle İçinde Kullanıyor mu?	0-1	0,66	1,00	0,51	0-1	0,83	1,00	0,40
	Sözcüklere Ek Takmaya Başladı mı?	0-1	0,33	0,00	0,51	0-1	0,66	1,00	0,51
	OSU-3 Biçimbirim	1-2	1,66	2,00	0,51	1-2	1,83	2,00	0,40
	OSU-3 Sözcük	1-2	1,66	2,00	0,51	1-2	1,83	2,00	0,40
	Durum Ekleri	0-1	0,16	0,00	0,40	0-0	0,00	0,00	0,00
	Fiil Ekleri	0-1	0,16	0,00	0,40	0-1	0,16	0,00	0,40
	Karmaşık Cümle Yapıları	0-1	0,16	0,00	0,40	0-1	0,16	0,00	0,40
	TİGE-II Toplam	36-128	79,16	70,50	37,79	36-128	80,66	71,50	37,39
OSBED	Başlangıç Becerileri	18-29	24,66	25,50	4,08	18-29	25,00	26,00	4,04
	Akademik Destek Becerileri	24-31	27,50	27,50	2,88	25-34	27,66	25,00	4,17
	Arkadaşlık Becerileri	19-34	26,50	26,00	6,09	22,33	26,66	26,00	4,71
	Duyularını Yönetme Becerileri	16-29	22,50	23,00	4,72	17-30	21,16	19,50	5,11
	OSBED Toplam	92-110	101,16	101,00	6,94	93-106	100,33	102,00	5,68

Kontrol grubundaki çocukların TEDİL alt boyutlarından aldıkları ön-test puanlarının alıcı dil standart puanı için 65-89 aralığında (Ort.=77,16; Mdn.=78,00), ifade edici dil standart puanı için 52-74 aralığında (Ort.=65,66; Mdn.=68,00), sözel dil performansı standart puanı içinse 56-78 aralığında (Ort.=65,66; Mdn.=64,00) olduğu görülmektedir. Bu puanlar, TEDİL kullanım kılavuzuna göre derecelendirildiğinde kontrol grubundaki çocukların alıcı dilden “çok zayıf” ve “ortalama altı” aralığında; ifade edici dilden ve sözel dil performansından ise “çok zayıf” ve “zayıf” aralığında olduklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanında, kontrol grubundaki çocukların TİGE el kitabında yer alan normlar göz önüne alındığında TİGE-I ve TİGE-II’den düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Son olarak, OSBED ve alt boyutlarından alınan puanlar kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri (Ort.=101,16; Mdn.=101,00) ve alt boyutları olan başlangıç becerileri (Ort.=24,66; Mdn.=25,50), akademik destek becerileri (Ort.=27,50),

arkadaşlık becerileri (Ort.=26,50; Mdn.=26,00), duygularını yönetme becerileri (Ort.=22,50; Mdn.=23,00) yönünden akranlarından geride olduklarını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubuna ait betimsel istatistikler bir arada göz önünde bulundurulduğunda her iki grubun da TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den benzer puanlar aldıkları yani grupların birbirinden farklılaşmadığı görülmektedir.

4.2. Grup Değişkenine göre TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'e Ait Ön-Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek için Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların uygulanan TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi ile sınanmıştır.

4.2.1. Grup değişkenine göre TEDİL'e ait ön-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TEDİL'den aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.3.'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Grup değişkenine göre TEDİL'e ait ön-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Alıcı Dil Std. Puanı	Deney	6	7,08	42,50	14,500	-,563	,573
	Kontrol	6	5,92	35,50			
	Toplam	12					
İfade Edici Dil Std. Puanı	Deney	6	6,33	38,00	17,000	-,162	,871
	Kontrol	6	6,67	40,00			
	Toplam	12					
Sözel Dil Performansı Std. Puanı	Deney	6	6,58	39,50	17,500	-,080	,936
	Kontrol	6	6,42	38,50			
	Toplam	12					

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, GDK'sı olan çocukların TEDİL alıcı dil standart ön-test puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, deney grubu (S.O.=7,08) ve kontrol grubu (S.O.=5,92) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U=14,500, z=-,563, p>,05). Benzer şekilde deney (S.O.=6,33) ve kontrol (S.O.=6,67) gruplarındaki çocukların ifade edici dil standart ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=17,000, z=-,162, p>,05).

Alıcı ve ifade edici dil puanlarının bileşkesi olan sözlü dil performansı standart ön-test puanları açısından da deney (S.O.=6,58) ve kontrol (S.O.=6,42) grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U=17,500$, $z=-,080$, $p>,05$).

4.2.2. Grup değişkenine göre TİGE-I'e ait ön-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TİGE-I'den aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Grup Değişkenine göre TİGE-I'e ait ön-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	S.O	S.T.	U	z	p
Anlamanın İlk İşaretleri	Deney	6	6,50	39,00	18,000	,000	1,000
	Kontrol	6	6,50	39,00			
	Toplam	12					
Anlanan İfadeler	Deney	6	7,00	42,00	15,000	-,638	,523
	Kontrol	6	6,00	36,00			
	Toplam	12					
Konuşmaya Başlama	Deney	6	6,00	36,00	15,000	-,561	,575
	Kontrol	6	7,00	42,00			
	Toplam	12					
Sözcük Dağarcığı Alıcı Dil	Deney	6	6,17	37,00	16,000	-,320	,749
	Kontrol	6	6,83	41,00			
	Toplam	12					
Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil	Deney	6	5,17	31,00	10,000	-1,281	,200
	Kontrol	6	7,83	47,00			
	Toplam	12					
Erken Jestler	Deney	6	5,75	34,50	13,500	-,735	,462
	Kontrol	6	7,25	43,50			
	Toplam	12					
Geç Jestler	Deney	6	6,17	37,00	16,000	-,323	,747
	Kontrol	6	6,83	41,00			
	Toplam	12					
Hareketler ve Jestler Toplam	Deney	6	6,33	38,00	17,000	-,161	,872
	Kontrol	6	6,67	40,00			
	Toplam	12					
TİGE-I Toplam	Deney	6	5,67	34,00	13,000	-,801	,423
	Kontrol	6	7,33	44,00			
	Toplam	12					

Tablo 4.4'e göre, GDK'sı olan çocukların TİGE-I ön-test puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında tüm alt boyutlarda ve toplam puanda istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($U=18,000$, $15,000$, $15,000$, $16,000$, $10,000$, $13,500$, $16,000$, $17,000$, $13,000$; $z=,000$,

-,633, -,561, -,320, -,1,281, -,735, -,323, -,161, -,801; $p>,05$). Bu durum deney ve kontrol gruplarının TİGE-I ön-test puanları bakımından farklılaşmadığının göstergesidir.

4.2.3. Grup değişkenine göre TİGE-II'ye ait ön-test puanları arasındaki farkın

anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TİGE-II'den aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Grup değişkenine göre TİGE-II'ye ait ön-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	S.O	S.T.	U	z	p
Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil	Deney	6	5,17	31,00	10,000	-1,286	,199
	Kontrol	6	7,83	47,00			
	Toplam	12					
Çocuğunuz Sözcükleri Nasıl Kullanıyor?	Deney	6	6,67	40,00	17,000	-,165	,869
	Kontrol	6	6,33	38,00			
	Toplam	12					
Sözcük Ekleri	Deney	6	5,92	35,50	14,500	-,580	,562
	Kontrol	6	7,08	42,50			
	Toplam	12					
Birden Fazla Sözcüğü Cümle İçinde Kullanıyor mu?	Deney	6	6,00	36,00	15,000	-,561	,575
	Kontrol	6	7,00	42,00			
	Toplam	12					
Sözcüklere Ek Takmaya Başladı mı?	Deney	6	6,50	39,00	18,000	,000	1,000
	Kontrol	6	6,50	39,00			
	Toplam	12					
OSU-3 Biçimbirim	Deney	6	5,50	33,00	12,000	-1,106	,269
	Kontrol	6	7,50	45,00			
	Toplam	12					
OSU-3 Sözcük	Deney	6	5,00	30,00	9,000	-1,682	,093
	Kontrol	6	8,00	48,00			
	Toplam	12					
Durum Ekleri	Deney	6	6,50	39,00	18,000	,000	1,000
	Kontrol	6	6,50	39,00			
	Toplam	12					
Fiil Ekleri	Deney	6	6,50	39,00	18,000	,000	1,000
	Kontrol	6	6,50	39,00			
	Toplam	12					
Karmaşık Cümle Yapıları	Deney	6	6,50	39,00	18,000	,000	1,000
	Kontrol	6	6,50	39,00			
	Toplam	12					
TİGE-II Toplam	Deney	6	5,25	31,50	10,500	-1,203	,229
	Kontrol	6	7,25	46,50			
	Toplam	12					

Tablo 4.5'e göre, GDK'sı olan çocukların TİGE-II ön-test puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere

uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında tüm alt boyutlarda ve toplam puanda istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (U=10,000, 17,000, 14,500, 15,000, 18,000, 12,000, 9,000, 18,000, 18,000, 18,000, 10,500; Z=-1,286, -,165, -,580, -, 561, -,000, -1,106, -1,682, -,000, -,000, -,000, -1,203; p>,05). Bir başka ifade ile deney ve kontrol grupları TİGE-II'den aldıkları ön-test puanları bakımından farklılaşmamaktadır.

4.2.4. Grup değişkenine göre OSBED'e ait ön-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların OSBED'den aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Grup değişkenine göre OSBED'e ait ön-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	S.O	S.T.	U	z	p
Başlangıç Becerileri	Deney	6	5,25	31,50	10,500	-1,205	,228
	Kontrol	6	7,75	46,50			
	Toplam	12					
Akademik Destek Becerileri	Deney	6	5,25	31,50	10,500	-1,205	,228
	Kontrol	6	7,75	46,50			
	Toplam	12					
Arkadaşlık Becerileri	Deney	6	6,17	37,00	16,000	-,321	,748
	Kontrol	6	6,83	41,00			
	Toplam	12					
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	6	5,25	31,50	10,500	-1,207	,227
	Kontrol	6	7,75	46,50			
	Toplam	12					
OSBED Toplam	Deney	6	5,50	33,00	12,000	-,961	,337
	Kontrol	6	7,50	45,00			
	Toplam	12					

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi GDK'sı olan çocukların OSBED ön-test puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında tüm alt boyutlarda ve toplam puanda istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Deney ve kontrol grupları sosyal becerinin alt boyutları olan başlangıç becerileri (U=10,500, z=-1,205, p>,05); akademik destek becerileri (U=10,500, Z=-1,205, p>,05); arkadaşlık becerileri (U=16,000, z=-,321, p>,05); duygularını yönetme becerileri (U=10,500, z=-1,207, p>,05) ön-test puanları bakımından farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte, deney

grubu (S.O.=5,50) ve kontrol grubu (S.O.=7,50) arasında tüm alt boyutların toplanmasıyla elde edilen sosyal beceri toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($U=12,000$, $z=-,961$, $p>,05$).

4.3. Kontrol Grubundaki Çocukların TEDİL, TİGE-I, TİGE-II, OSBED'e Ait Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek için Uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi Sonuçları

Kontrol grubundaki çocukların uygulanan TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi ile sınanmıştır.

4.3.1. Kontrol grubundaki çocukların TEDİL'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non- Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Kontrol grubundaki çocukların TEDİL ve alt boyutlarından aldıkları ön-test puanları ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi Testi sonuçları Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Kontrol grubundaki çocukların TEDİL'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p	
Son test-Ön test							
	Ahıcı Dil Std. Puanı	Negatif	2	2,25	4,50	-,184	,854
		Pozitif	2	2,75	5,50		
	Eşit	2					
İfade Edici Dil Std. Puanı	Negatif	1	6,00	6,00	-,970	,332	
	Pozitif	5	3,00	15,00			
	Eşit	0					
Sözel Dil Performansı Std. Puanı	Negatif	1	6,00	6,00	,954	,340	
	Pozitif	5	3,00	15,00			
	Eşit	0					

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi, kontrol grubunu oluşturan çocukların TEDİL alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonucunda sıralar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Yani, kontrol grubunu oluşturan çocukların TEDİL alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p>,05$).

4.3.2. Kontrol grubundaki çocukların TİGE-I'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi Sonuçları

Kontrol grubundaki çocukların TİGE-I ve alt boyutlarından aldıkları ön-test puanları ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi Testi sonuçları Tablo 4.8'dedir.

Tablo 4.8. Kontrol grubundaki çocukların TİGE-I'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z testi sonuçları

Alt Boyutlar	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
Son test-Ön test						
Anlamın İlk İşaretleri	Negatif	0	,00	,00	,000	1,000
	Pozitif	0	,00	,00		
	Eşit	6				
Anlanan İfadeler	Negatif	0	,00	,00	-1,000	,317
	Pozitif	1	1,00	1,00		
	Eşit	5				
Konuşmaya Başlama	Negatif	0	,00	,00	,000	1,000
	Pozitif	0	,00	,00		
	Eşit	6				
Sözcük Dağarcığı Alıcı Dil	Negatif	0	,00	,00	-1,732	,083
	Pozitif	3	2,00	6,00		
	Eşit	3				
Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil	Negatif	0	,00	,00	-1,732	,083
	Pozitif	3	2,00	6,00		
	Eşit	3				
Erken Jestler	Negatif	0	,00	,00	-2,032	,042*
	Pozitif	5	3,00	15,00		
	Eşit	1				
Geç Jestler	Negatif	2	2,25	4,50	-,184	,854
	Pozitif	2	2,75	5,50		
	Eşit	2				
Hareketler ve Jestler Toplam	Negatif	1	1,50	1,50	-,1289	,197
	Pozitif	3	2,83	8,50		
	Eşit	2				
TİGE-I Toplam	Negatif	1	2,00	2,00	-1,802	,072
	Pozitif	5	3,80	19,00		
	Eşit	0				

* p<,05

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi, kontrol grubunu oluşturan çocukların TİGE-I alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonucunda sıralar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak p<,05 düzeyinde sadece erken jestler alt boyutunda anlamlı bulunmuştur. Erken jestler alt boyutundaki bu farklılık son-test lehine gerçekleşmiştir. Bu durum kontrol grubundaki çocukların erken jestler alt boyutu son-test puanlarının ön-test puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Erken jestler dışındaki alt boyutlara ve toplam puana bakılacak olduğunda sıralar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde hiçbir alt boyutta anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > ,05$). Yani, kontrol grubunu oluşturan çocukların TİGE-I toplam puanından ve erken jestler haricindeki alt boyutlardan aldığı ön-test ve son-test puanları anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

4.3.3. Kontrol grubundaki çocukların TİGE-II'ye ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Kontrol grubundaki çocukların TİGE-II ve alt boyutlarından aldıkları ön-test puanları ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi Testi sonuçları Tablo 4.9'dadır.

Tablo 4.9. Kontrol grubundaki çocukların TİGE-II'ye ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Alt Boyutlar Son test-Ön test	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil	Negatif	0	,00	,00	-1,732	,083
	Pozitif	3	2,00	6,00		
	Eşit	3				
Çocuğunuz Sözcükleri Nasıl Kullanıyor?	Negatif	0	,00	,00	-1,000	,317
	Pozitif	1	1,00	1,00		
	Eşit	5				
Sözcük Ekleri	Negatif	0	,00	,00	-1,000	,317
	Pozitif	1	1,00	1,00		
	Eşit	5				
Birden Fazla Sözcüğü Cümle İçinde Kullanıyor mu?	Negatif	0	,00	,00	-1,000	,317
	Pozitif	1	1,00	1,00		
	Eşit	5				
Sözcüklere Ek Takmaya Başladı mı?	Negatif	0	,00	,00	-1,414	,157
	Pozitif	2	1,50	3,00		
	Eşit	4				
OSU-3 Biçimbirim	Negatif	0	,00	,00	-1,000	,317
	Pozitif	1	1,00	1,00		
	Eşit	5				
OSU-3 Sözcük	Negatif	0	,00	,00	-1,000	,317
	Pozitif	1	1,00	1,00		
	Eşit	5				
Durum Ekleri	Negatif	1	1,00	1,00	-1,000	,317
	Pozitif	0	,00	,00		
	Eşit	5				
Fiil Ekleri	Negatif	0	,00	,00	,000	1,000
	Pozitif	0	,00	,00		
	Eşit	6				
Karmaşık Cümle Yapıları	Negatif	0	,00	,00	,000	1,000
	Pozitif	0	,00	,00		
	Eşit	6				
TİGE-II Toplam	Negatif	0	,00	,00	-1,841	,066
	Pozitif	4	2,50	10,00		
	Eşit	6				

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, kontrol grubunu oluşturan çocukların TİGE-II ve alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonucunda sıralar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Yani, kontrol grubunu oluşturan çocukların TİGE-II toplam ve alt boyutlardan aldığı ön-test ve son-test puanları anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p > ,05$).

4.3.4. Kontrol grubundaki çocukların OSBED’e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Kontrol grubundaki çocukların OSBED ve alt boyutlarından aldıkları ön-test puanları ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi Testi sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Kontrol grubundaki çocukların OSBED’e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Alt Boyutlar Son test-Ön test	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
Başlangıç Becerileri	Negatif	0	,00	,00	-1,414	,157
	Pozitif	2	1,50	3,00		
	Eşit	4				
Akademik Destek Becerileri	Negatif	2	3,25	6,50	-,271	,786
	Pozitif	3	2,83	8,50		
	Eşit	1				
Arkadaşlık Becerileri	Negatif	3	3,17	9,50	-,213	,832
	Pozitif	3	3,83	11,50		
	Eşit	0				
Duyularını Yönetme Becerileri	Negatif	3	3,33	10,00	-,707	,480
	Pozitif	2	2,50	5,00		
	Eşit	1				
OSBED Toplam	Negatif	2	3,00	6,00	-,405	,686
	Pozitif	3	3,00	9,00		
	Eşit	1				

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, kontrol grubunu oluşturan çocukların OSBED ve alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonucunda sıralar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Yani, kontrol grubundaki çocukların sosyal becerinin alt boyutları olan başlangıç becerileri ($z = -1,414$, $p > ,05$); akademik destek becerileri ($z = -,271$, $p > ,05$); arkadaşlık becerileri ($z = -,213$, $p > ,05$); duygularını yönetme becerileri ($z =$

-,707, $p > ,05$) ön-test ve son-test puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

4.4. Deney Grubundaki Çocukların TEDİL, TİGE-I, TİGE-II, OSBED'e Ait

Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek için Uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi Sonuçları

Deney grubundaki çocukların uygulanan TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi ile sınanmıştır.

4.4.1. Deney grubundaki çocukların TEDİL'e ait ön-test ve son-test puanları

arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Deney grubundaki çocukların TEDİL ve alt boyutlarından aldıkları ön-test puanları ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi Testi sonuçları Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Deney grubundaki çocukların TEDİL'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p	
Son test-Ön test							
	Alıcı Dil Std. Puanı	Negatif	0	,00	,00	-2,207	,027*
		Pozitif	6	3,50	21,00		
	Eşit	0					
İfade Edici Dil Std. Puanı	Negatif	0	,00	,00	-2,201	,028*	
	Pozitif	6	3,50	21,00			
	Eşit	0					
Sözel Dil Performansı Std. Puanı	Negatif	0	,00	,00	-2,207	,027*	
	Pozitif	6	3,50	21,00			
	Eşit	0					

* $p < ,05$

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi, deney grubunu oluşturan çocukların TEDİL alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonucunda sıralar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak tüm alt boyutlar için $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık alıcı dil ($z = -2,207$, $p < ,05$), ifade edici dil ($z = -2,201$, $p < ,05$) ve sözel dil performansı ($z = -2,207$, $p < ,05$) standart son-test puanı lehine gerçekleşmiştir. Bir diğer deyişle, Etkileşim Temelli Dil Müdahale

Programı'nın uygulanması sonucunda deney grubunu oluşturan çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil performansı puanları anlamlı biçimde artmıştır.

4.4.2. Deney grubundaki çocukların TİGE-I'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Deney grubundaki çocukların TİGE-I ve alt boyutlarından aldıkları ön-test puanları ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi Testi sonuçları Tablo 4.12'dedir.

Tablo 4.12. Deney grubundaki çocukların TİGE-I'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
Son test-Ön test						
Anlamanın İlk İşaretleri	Negatif	0	,00	,00	,000	1,000
	Pozitif	0	,00	,00		
	Eşit	6				
Anlanan İfadeler	Negatif	1	2,00	2,00	-,447	,655
	Pozitif	1	1,00	1,00		
	Eşit	4				
Konuşmaya Başlama	Negatif	0	,00	,00	-2,000	,046*
	Pozitif	4	2,50	10,00		
	Eşit	2				
Sözcük Dağarcığı Alıcı Dil	Negatif	0	,00	,00	-2,023	,043*
	Pozitif	5	3,00	15,00		
	Eşit	1				
Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil	Negatif	0	,00	,00	-2,201	,028*
	Pozitif	6	3,50	21,00		
	Eşit	0				
Erken Jestler	Negatif	0	,00	,00	-2,214	,027*
	Pozitif	6	3,50	21,00		
	Eşit	0				
Geç Jestler	Negatif	1	1,00	1,00	-1,992	,046*
	Pozitif	5	4,00	20,00		
	Eşit	0				
Hareketler ve Jestler Toplam	Negatif	0	,00	,00	-2,207	,027*
	Pozitif	6	3,50	21,00		
	Eşit	0				
TİGE-I Toplam	Negatif	0	,00	,00	-2,201	,028*
	Pozitif	6	3,50	21,00		
	Eşit	0				

* p<,05

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi, deney grubunu oluşturan çocukların TİGE-I alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonucunda sıralar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak Anlamanın İlk İşaretleri (z=,000, p>,05) ve Anlanan İfadeler (z=-,447, p>,05) haricindeki tüm alt boyutlar için p<,05

düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu farklılık Konuşmaya Başlama ($z=-2,000$, $p<,05$), Alıcı Sözcük Dağarcığı ($z=-2,023$, $p<,05$), İfade Edici Sözcük Dağarcığı ($z=-2,201$, $p<,05$), Erken Jestler ($z=-2,214$, $p<,05$), Geç Jestler ($z=-1,992$, $p<,05$), Toplam Hareketler ve Jestler ($z=-2,207$, $p<,05$) ve TİGE-I toplam ($z=-2,201$, $p<,05$) son-test puanları lehine gerçekleşmiştir. Bir diğer deyişle, Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın uygulanması sonucunda deney grubunu oluşturan çocukların Konuşmaya Başlama ve Anlanan İfadeler dışındaki TİGE-I'e ait tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

4.4.3. Deney grubundaki çocukların TİGE-II'ye ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Deney grubundaki çocukların TİGE-II ve alt boyutlarından aldıkları ön-test puanları ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi Testi sonuçları Tablo 4.13'tedir.

Tablo 4.13. Deney grubundaki çocukların TİGE-II'ye ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p	
Son test-Ön test							
	Sözcük Dağarcığı İfade	Negatif	0	,00	,00	-2,201	,028*
	Edici Dil	Pozitif	6	3,50	21,00		
	Eşit	0					
Çocuğunuz Sözcükleri Nasıl Kullanıyor?	Negatif	0	,00	,00	-2,207	,027*	
	Pozitif	6	3,50	21,00			
	Eşit	0					
Sözcük Ekleri	Negatif	1	1,00	1,00	-1,761	,078	
	Pozitif	4	3,50	14,00			
	Eşit	1					
Birden Fazla Sözcüğü Cümle İçinde Kullanıyor mu?	Negatif	0	,00	,00	-1,732	,083	
	Pozitif	3	2,00	6,00			
	Eşit	3					
Sözcüklere Ek Takmaya Başladı mı?	Negatif	0	,00	,00	-2,000	,046*	
	Pozitif	4	2,50	10,00			
	Eşit	2					
OSU-3 Biçimbirim	Negatif	0	,00	,00	-2,214	,027*	
	Pozitif	6	3,50	21,00			
	Eşit	0					
OSU-3 Sözcük	Negatif	0	,00	,00	-2,214	,027*	
	Pozitif	6	3,50	21,00			
	Eşit	0					
Durum Ekleri	Negatif	0	,00	,00	-1,890	,059	
	Pozitif	4	2,50	10,00			
	Eşit	2					
Fİil Ekleri	Negatif	0	,00	,00	-1,826	,068*	
	Pozitif	4	2,50	10,00			
	Eşit	2					

Karmaşık Cümle Yapıları	Negatif	0	,00	,00	-1,841	,066
	Pozitif	4	2,50	10,00		
	Eşit	2				
TİGE-II Toplam	Negatif	0	,00	,00	-2,201	,028*
	Pozitif	6	3,50	21,00		
	Eşit	0				

* p<,05

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi, Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonucunda deney grubunu oluşturan çocukların TİGE-II Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil ($z=-2,201$, $p<,05$), Çocuğunuz Sözcükleri Nasıl Kullanıyor? ($z=-2,207$, $p<,05$), Sözcüklere Ek Takmaya Başladı mı? ($z=-2,000$, $p<,05$), OSU-3 Biçimbirim ($z=-2,214$, $p<,05$), OSU-3 Sözcük ($z=-2,214$, $p<,05$) alt boyutları ve TİGE-II toplam ($z=-2,201$, $p<,05$) ön-test ve son-test puanları arasında $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık son-test puanları lehine gerçekleşmiştir. Bir diğer deyişle, Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın uygulanması sonucunda deney grubunu oluşturan çocuklar yukarıdaki alt boyutlarda ve tüm alt boyutların toplamı olan TİGE-II toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış göstermişlerdir. Bununla birlikte, deney grubunu oluşturan çocukların Sözcük Ekleri ($z=-1,761$, $p>,05$), Birden Fazla Sözcüğü Cümle İçinde Kullanıyor mu? ($z=-1,732$, $p>,05$), Durum Ekleri ($z=-1,890$, $p>,05$), Fiil Ekleri ($z=-1,826$, $p>,05$) ve Karmaşık Cümle Yapıları ($z=-1,841$, $p>,05$) alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

4.4.4. Deney grubundaki çocukların OSBED'e ait ön-test ve son-test puanları

arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi Sonuçları

Deney grubundaki çocukların OSBED ve alt boyutlarından aldıkları ön-test puanları ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi Testi sonuçları Tablo 4.14'tedir.

Tablo 4.14. Deney grubundaki çocukların OSBED'e ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Sıralar	n	S.O.	S.T.	Z	p
Son test-Ön test	Negatif	0	,00	,00	-2,214	,027*
	Pozitif	6	3,50	21,00		
	Eşit	0				
Akademik Destek Becerileri	Negatif	0	,00	,00	-2,201	,028*
	Pozitif	6	3,50	21,00		
	Eşit	0				

Arkadaşlık Becerileri	Negatif	0	,00	,00	-2,201	,028*
	Pozitif	6	3,50	21,00		
	Eşit	0				
Duygularını Yönetme Becerileri	Negatif	0	,00	,00	-2,207	,027*
	Pozitif	6	3,50	21,00		
	Eşit	0				
OSBED Toplam	Negatif	0	,00	,00	-2,201	,028*
	Pozitif	6	3,50	21,00		
	Eşit	0				

* p<,05

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi, deney grubunu oluşturan çocukların OSBED alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon-Z Testi sonucunda, sıralar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak tüm alt boyutlar için p<,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık; başlangıç becerileri (z=-2,214, p<,05), akademik destek becerileri (z=-2,201, p<,05), arkadaşlık becerileri (z=-2,201, p<,05), duygularını yönetme becerileri (z=-2,207, p<,05) ve sosyal beceri toplam (z=-2,201, p<,05) son-test puanları lehine gerçekleşmiştir. Bir diğer ifadeyle, Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın uygulanması sonucunda deney grubunu oluşturan çocukların sosyal becerileri anlamlı düzeyde artmıştır.

4.5. Grup Değişkenine göre TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'e Ait Son-Test

Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek için Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların uygulanan TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve OSBED'den aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi ile sınanmıştır.

4.5.1. Grup değişkenine göre TEDİL'e ait son-test puanları arasındaki farkın

anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TEDİL'den aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Grup değişkenine göre TEDİL'e ait son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Alıcı Dil Std. Puanı	Deney	6	9,50	57,00	,000	-2,892	,004*
	Kontrol	6	3,50	21,00			
	Toplam	12					

İfade Edici Dil Std. Puanı	Deney	6	9,50	57,00	,000	-2,887	,004*
	Kontrol	6	3,50	21,00			
	Toplam	12					
Sözel Dil Performansı Std. Puanı	Deney	6	9,50	57,00	,000	-2,882	,004*
	Kontrol	6	3,50	21,00			
	Toplam	12					

* p<,05

Tablo 4.15’te görüldüğü gibi, GDK’sı olan çocukların TEDİL alıcı dil standart son-test puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, deney grubu (S.O.=9,5) ve kontrol grubu (S.O.=3,5) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (U=,000, z=-2,892, p<,05). Benzer şekilde; deney (S.O.=9,5) ve kontrol (S.O.=3,5) gruplarındaki çocukların ifade edici dil standart son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (U=,000, z=-2,887, p<,05). Alıcı ve ifade edici dil puanlarının bileşkesi olan sözlü dil performansı standart son-test puanları açısından da deney (S.O.=9,5) ve kontrol (S.O.=3,5) grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (U=,000, z=-2,882, p<,05). Deney grubunun TEDİL son-test puanları kontrol grubunun son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

4.5.2. Grup değişkenine göre TİGE-I’e ait son-test puanları arasındaki farkın

anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TİGE-I’den aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Grup değişkenine göre TİGE-I’e ait son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	S.O	S.T.	U	z	p
Anlamının İlk İşaretleri	Deney	6	6,50	39,00	18,000	,000	1,000
	Kontrol	6	6,50	39,00			
	Toplam	12					
Anlanan İfadeler	Deney	6	6,42	38,50	17,500	-,123	,902
	Kontrol	6	6,58	39,50			
	Toplam	12					
Konuşmaya Başlama	Deney	6	8,00	48,00	9,000	-1,915	,056
	Kontrol	6	5,00	30,00			
	Toplam	12					
Sözcük Dağarcığı Alıcı Dil	Deney	6	9,08	54,50	2,500	-2,531	,011*
	Kontrol	6	3,92	23,50			
	Toplam	12					
Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil	Deney	6	9,17	55,00	2,000	-2,562	,010*
	Kontrol	6	3,83	23,00			
	Toplam	12					

Erken Jestler	Deney	6	7,17	43,00	14,000	-,841	,400
	Kontrol	6	5,83	35,00			
	Toplam	12					
Geç Jestler	Deney	6	8,83	53,00	4,000	-2,250	,024*
	Kontrol	6	4,17	25,00			
	Toplam	12					
Hareketler ve Jestler Toplam	Deney	6	8,83	53,00	4,000	-2,250	,024*
	Kontrol	6	4,17	25,00			
	Toplam	12					
TİGE-I Toplam	Deney	6	9,33	56,00	1,000	-2,727	,006*
	Kontrol	6	3,67	22,00			
	Toplam	12					

* p<,05

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi, GDK’sı olan çocukların TİGE-I ve alt boyutlarına ait son-test puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında Sözcük Dağarcığı Alıcı Dil (U=2,500, z=-2,531, p<,05), Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil (U=2,000, z=-2,562, p<,05), Geç Jestler (U= 4.000, z=-2,250, p<,05), Hareketler ve Jestler Toplam (U=4,000, z=-2,250, p<,05) ve TİGE-I Toplam (U=1,000, z=-2,727, p<,05) son-test puanları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Deney grubundaki çocukların Sözcük Dağarcığı Alıcı Dil, Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil, Geç Jestler, Hareketler ve Jestler Toplam ve TİGE-I Toplam son-test puanları kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir. Bunun yanında, gruplar arasında Anlamanın İlk İşaretleri (U=18,000, z=-,000, p>,05), Anlanan İfadeler (U=17,500, z=-,123, p>,05), Konuşmaya Başlama (U=9,000, z=-1,915, p>,05), Erken Jestler (U=14,000, z=-,841, p>,05) alt boyutlarına ait son-test puanları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocuklar bu alt boyutların son-testlerinden benzer puanlar almışlardır.

4.5.3. Grup değişkenine göre TİGE-II’ye ait son-test puanları arasındaki farkın

anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TİGE-II’den aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Grup değişkenine göre TİGE-II'ye ait son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	S.O	S.T.	U	z	p
Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil	Deney	6	8,83	53,00	4,000	-2,242	,025*
	Kontrol	6	4,17	25,00			
	Toplam	12					
Çocuğunuz Sözcükleri Nasıl Kullanıyor?	Deney	6	9,50	57,00	,000	-3,140	,002*
	Kontrol	6	3,50	21,00			
	Toplam	12					
Sözcük Ekleri	Deney	6	8,17	49,00	8,000	-1,627	,104*
	Kontrol	6	4,83	29,00			
	Toplam	12					
Birden Fazla Sözcüğü Cümle İçinde Kullanıyor mu?	Deney	6	7,00	42,00	15,000	-1,000	,317
	Kontrol	6	6,00	36,00			
	Toplam	12					
Sözcüklere Ek Takmaya Başladı mı?	Deney	6	7,50	45,00	12,000	-1,483	,138
	Kontrol	6	5,50	33,00			
	Toplam	12					
OSU-3 Biçimbirim	Deney	6	9,50	57,00	,000	-3,000	,003*
	Kontrol	6	3,50	21,00			
	Toplam	12					
OSU-3 Sözcük	Deney	6	9,08	54,50	2,500	-2,660	,008*
	Kontrol	6	3,92	23,50			
	Toplam	12					
Durum Ekleri	Deney	6	8,50	51,00	6,000	-2,309	,021*
	Kontrol	6	4,50	27,00			
	Toplam	12					
Fiil Ekleri	Deney	6	8,33	50,00	7,000	-1,968	,049*
	Kontrol	6	4,67	28,00			
	Toplam	12					
Karmaşık Cümle Yapıları	Deney	6	8,33	50,00	7,000	-1,968	,049*
	Kontrol	6	4,67	28,00			
	Toplam	12					
TİGE-II Toplam	Deney	6	8,92	53,50	3,500	-2,326	,020*
	Kontrol	6	4,08	24,50			
	Toplam	12					

* p<,05

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi, GDK'sı olan çocukların TİGE-II ve alt boyutlarına ait son-test puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda; gruplar arasında Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil (U=4,000, z=-2,242, p<,05), Çocuğunuz Sözcükleri Nasıl Kullanıyor? (U=,000, z=-3,140, p<,05), OSU-3 Biçimbirim (U=,000, z=-3,000, p<,05), OSU-3 Sözcük (U=2,500, z=-2,660, p<,05), Durum Ekleri (U=6,000, z=-2,309, p<,05), Fiil Ekleri (U=7,000, z=-1,968, p<,05), Karmaşık Cümle Yapıları (U=7,000, z=-1,968, p<,05), ve TİGE-II Toplam (U=3,500, z=-2,326, p<,05) son-test puanları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Deney grubundaki çocukların Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil,

Çocuğunuz Sözcükleri Nasıl Kullanıyor?, OSU-3 Biçimbirim, OSU-3 Sözcük, Durum Ekleri, Fiil Ekleri, Karmaşık Cümle Yapıları, ve TİGE-II Toplam son-test puanları kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir. Bununla birlikte; gruplar arasında Sözcük Ekleri ($U=8,000$, $z=-1,627$, $p>,05$), Birden Fazla Sözcüğü Cümle İçinde Kullanıyor mu? ($U=15,000$, $z=-1,000$, $p>,05$), Sözcüklere Ek Takmaya Başladı mı? ($U=12,000$, $z=-1,483$, $p>,05$) alt boyutlarına ait son-test puanları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocuklar bu alt boyutların son-testlerinden benzer puanlar almışlardır.

4.5.4. Grup değişkenine göre OSBED'e ait son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların OSBED'den aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Grup değişkenine göre OSBED'e ait son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	n	S.O	S.T.	U	z	p
Başlangıç Becerileri	Deney	6	9,50	57,00	,000	-2,887	,004*
	Kontrol	6	3,50	21,00			
	Toplam	12					
Akademik Destek Becerileri	Deney	6	9,50	57,00	,000	-2,945	,003*
	Kontrol	6	3,50	21,00			
	Toplam	12					
Arkadaşlık Becerileri	Deney	6	9,50	57,00	,000	-2,892	,004*
	Kontrol	6	3,50	21,00			
	Toplam	12					
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	6	9,50	57,00	,000	-2,887	,004*
	Kontrol	6	3,50	21,00			
	Toplam	12					
OSBED Toplam	Deney	6	9,50	57,00	,000	-2,887	,004*
	Kontrol	6	3,50	21,00			
	Toplam	12					

* $p<,05$

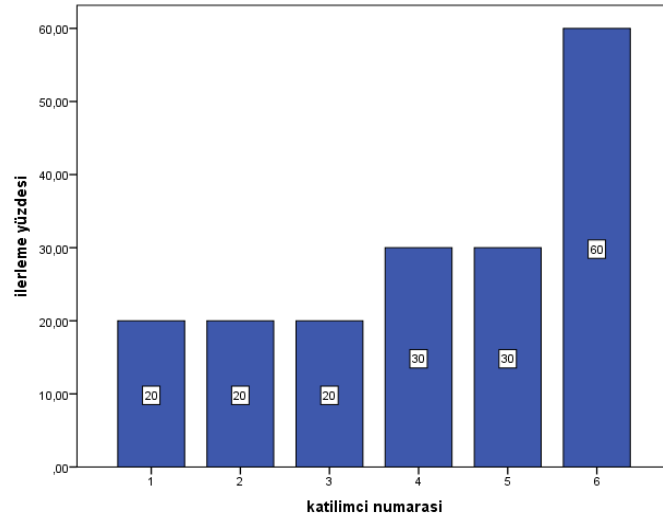
Tablo 4.18'de görüldüğü gibi, GDK'sı olan çocukların OSBED ve alt boyutlarına ait son-test puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında tüm alt boyut ve toplam sosyal beceri son-test puanları bakımından $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bir diğer ifade ile gruplar sosyal becerinin alt boyutları olan başlangıç becerileri ($U=,000$, $z=-2,887$, $p<,05$);

akademik destek becerileri ($U=,000$, $z=-2,945$, $p<,05$); arkadaşlık becerileri ($U=,000$, $z=-2,892$, $p<,05$); duygularını yönetme becerileri ($U=,000$, $z=-2,887$, $p<,05$) ve bunların birleşkesi olan sosyal beceri toplam ($U=,000$, $z=-2,887$, $p<,05$) son-test puanları bakımından farklılaşmaktadır. Deney grubundaki çocukların OSBED'in tüm alt boyutlarından ve toplamdan aldığı son-test puanları kontrol grubundaki çocukların son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

4.6. Deney Grubuna Uygulanan Tema Öncesi/Sonrası Ara Değerlendirmelerde Her Çocuğun Alıcı ve İfade Edici Sözcük Dağarcığındaki İlerleme Yüzdeleri

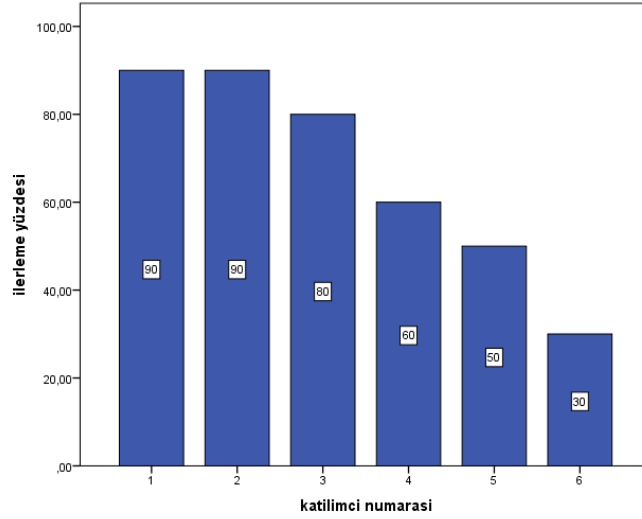
Deney grubundaki her çocuğun işlenen temalarla ilişkili alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı temalar işlenmeden önce ve temalar işlendikten hemen sonra rastgele seçilmiş 10 sözcük üzerinden değerlendirilmiştir. Her bir çocuğun ilerleme yüzdesi hesaplanarak grafik haline getirilmiştir. Aşağıda bu değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar temaların işleniş sırası göz önünde bulundurularak verilmektedir.

Deney grubundaki her katılımcının Hayvanlar Teması'na ait alıcı sözcük dağarcığı ilerleme yüzdeleri Şekil 4.1'de sunulmaktadır.



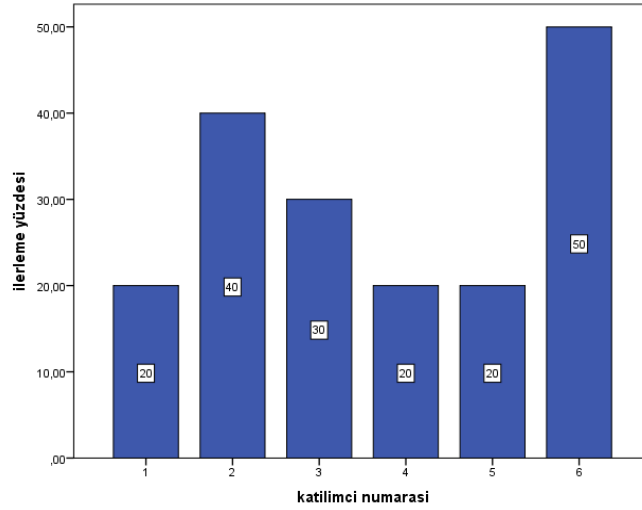
Şekil 4.1. Deney grubundaki çocukların Hayvanlar Teması'na ait alıcı sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri

Şekil 4.1'de görüldüğü üzere Hayvanlar Teması'na ait alıcı sözcük dağarcığında deney grubundaki birinci, ikinci ve üçüncü katılımcılar %20, dördüncü ve beşinci katılımcılar %30, altıncı katılımcı ise %60 düzeyinde ilerleme göstermiştir. Deney grubundaki her katılımcının Hayvanlar Teması'na ait ifade edici sözcük dağarcığı ilerleme yüzdeleri Şekil 4.2'de sunulmaktadır.



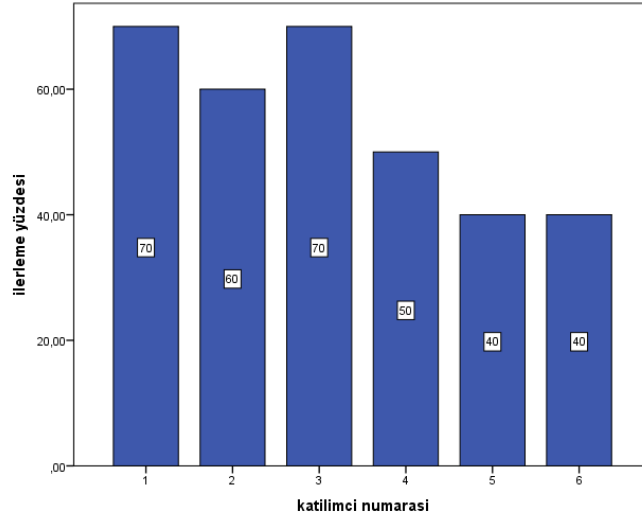
Şekil 4.2. Deney grubundaki çocukların Hayvanlar Teması'na ait ifade edici sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri

Şekil 4.2'de görüldüğü üzere; Hayvanlar Teması'na ait ifade edici sözcük dağarcığında deney grubundaki altıncı katılımcı %30, beşinci katılımcı %50, dördüncü katılımcı %60, üçüncü katılımcı %80, birinci ve ikinci katılımcılar %90 düzeyinde ilerleme göstermiştir. Deney grubundaki her katılımcının Vücudumuz ve Giysiler Teması'na ait alıcı sözcük dağarcığı ilerleme yüzdeleri Şekil 4.3'te sunulmaktadır.



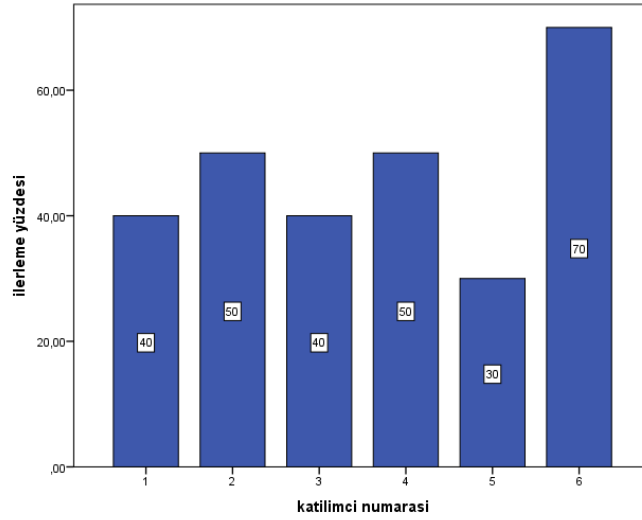
Şekil 4.3. Deney grubundaki çocukların Vücudumuz ve Giysiler Teması'na ait alıcı sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri

Şekil 4.3'te görüldüğü üzere Vücudumuz ve Giysiler Teması'na ait alıcı sözcük dağarcığında deney grubundaki birinci, dördüncü ve beşinci katılımcılar %20; üçüncü katılımcı %30; ikinci katılımcı %40; altıncı katılımcı ise %50 düzeyinde ilerleme göstermiştir. Deney grubundaki her katılımcının Vücudumuz ve Giysiler Teması'na ait ifade edici sözcük dağarcığı ilerleme yüzdeleri Şekil 4.4'te sunulmaktadır.



Şekil 4.4. Deney grubundaki çocukların Vücutumuz ve Giysiler Teması'na ait ifade edici sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri

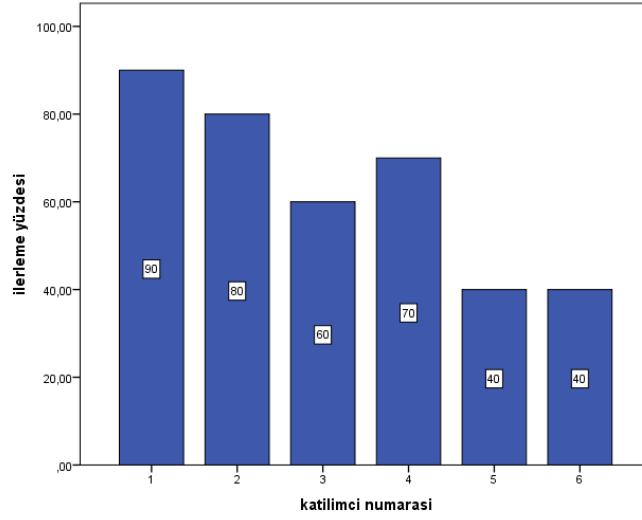
Şekil 4.4'te görüldüğü üzere Vücutumuz ve Giysiler Teması'na ait ifade edici sözcük dağarcığında deney grubundaki beşinci ve altıncı katılımcılar %40; dördüncü katılımcı %50; ikinci katılımcı %60; birinci katılımcı ise %70 düzeyinde ilerleme göstermiştir. Deney grubundaki her katılımcının Taşıtlar Teması'na ait alıcı sözcük dağarcığı ilerleme yüzdeleri Şekil 4.5'te sunulmaktadır.



Şekil 4.5. Deney grubundaki çocukların Taşıtlar Teması'na ait alıcı sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri

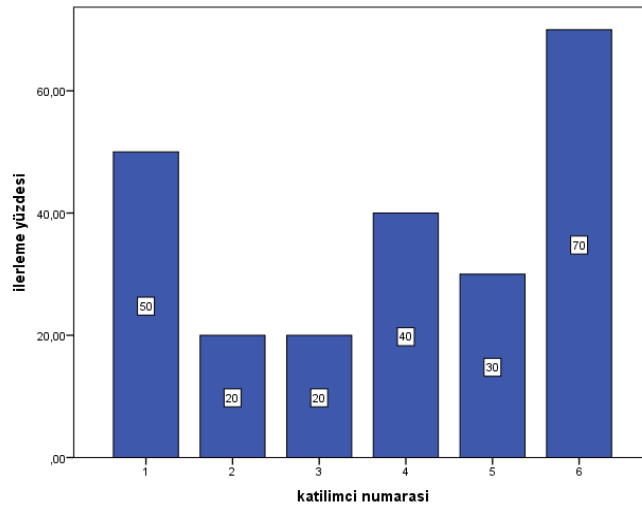
Şekil 4.5'te görüldüğü üzere Taşıtlar Teması'na ait alıcı sözcük dağarcığında deney grubundaki beşinci katılımcı %30; birinci ve üçüncü katılımcılar %40; ikinci ve dördüncü katılımcılar %50, altıncı katılımcı %70 düzeyinde ilerleme göstermiştir.

Deney grubundaki her katılımcının Taşıtlar Teması'na ifade edici sözcük dağarcığı ilerleme yüzdeleri Şekil 4.6'te sunulmaktadır.



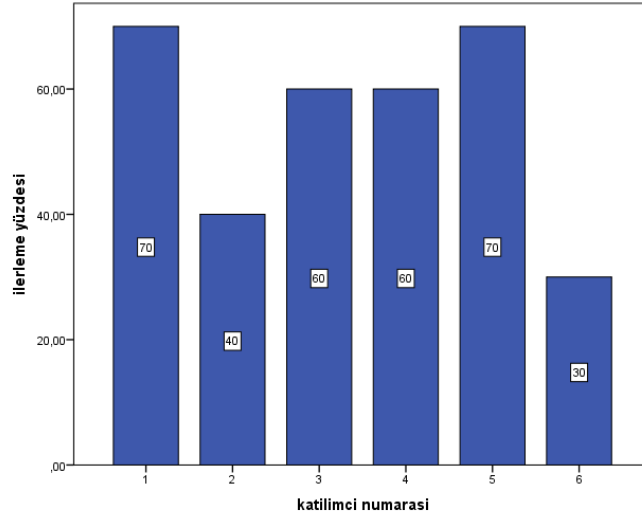
Şekil 4.6. Deney grubundaki çocukların *Taşıtlar Teması*’na ait ifade edici sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri

Şekil 4.6’da görüldüğü üzere; *Taşıtlar Teması*’na ait ifade edici sözcük dağarcığında deney grubundaki beşinci ve altıncı katılımcılar %40; üçüncü katılımcı %60 %40; dördüncü katılımcı %70; ikinci katılımcı %80; birinci katılımcı ise %90 düzeyinde ilerleme göstermiştir. Deney grubundaki her katılımcının *Yiyecekler ve İçecekler Teması*’na ait alıcı sözcük dağarcığı ilerleme yüzdeleri Şekil 4.7’de sunulmaktadır.



Şekil 4.7. Deney grubundaki çocukların *Yiyecek ve İçecekler Teması*’na ait alıcı sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri

Şekil 4.7’de görüldüğü üzere, *Yiyecek ve İçecekler Teması*’na ait alıcı sözcük dağarcığında deney grubundaki ikinci ve üçüncü katılımcılar %20; beşinci katılımcı %30; dördüncü katılımcı %40; birinci katılımcı %50; altıncı katılımcı ise %70 düzeyinde ilerleme göstermiştir. Deney grubundaki her katılımcının *Yiyecekler ve İçecekler Teması*’na ifade edici sözcük dağarcığı ilerleme yüzdeleri Şekil 4.8’de sunulmaktadır.



Şekil 4.8. Deney grubundaki çocukların Yiyecek ve İçecekler Teması'na ait ifade edici sözcük dağarcığında gösterdikleri ilerleme yüzdeleri

Şekil 4.8'de görüldüğü üzere Yiyecek ve İçecekler Teması'na ait ifade edici sözcük dağarcığında deney grubundaki altıncı katılımcı %30, ikinci katılımcı %40; üçüncü ve dördüncü katılımcılar %60; birinci ve beşinci katılımcılar %70 düzeyinde ilerleme göstermiştir.

4.7. Programın Ebeveyn Sosyal Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın aile tarafından kabul edilebilirliğini, kullanılan yöntemin uygunluğunu ve ailenin çocukla yapılan çalışmanın sonucundan memnun kalma düzeyini belirlemek amacıyla Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı Ebeveyn Sosyal Geçerlilik Formu (Ek-12) kullanılmıştır. Forma verilen yanıtlar madde bazında ortalama, standart sapma ve her bir maddeye ilişkin tepki yüzdeleri gibi betimsel değerler hesaplanarak analiz edilmiştir. Tablo 4.19'da katılımcıların ebeveynleri tarafından doldurulan sosyal geçerlik formunun betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.19. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu maddelerinin betimsel istatistikleri ve tepki yüzdeleri (n=6)

No	Maddeler	Ort.	S.S.	2	1	0
1	Dil becerilerini arttırmak amacıyla yürütülen müdahale programından memnun kaldım.	2	,00	100	0	0
2	Bu müdahale programı çocuğumun dil becerilerini arttırdı.	1,83	,41	83,33	16,67	0
3	Bu müdahale programını dil becerilerinin desteklenmesi için başka ailelere öneririm	2	,00	100	0	0
4	Uygulanan dil müdahale programı yeterliydi.	2	,00	100	0	0

2: Tamamen 1: Kısmen 0: Hiç

Tablo 4.19’da verilen değerler aritmetik ortalama açısından değerlendirildiğinde, en düşük ortalamanın 1,83 (S.S. = ,41), en buyük ortalamanın 2 (S.S. = ,00) olduğu ve tüm maddelerin aritmetik ortalamasının maksimum değer olan 2’ye yakın olduğu görülmektedir. Tepki sayıları açısından bakıldığında ise hiçbir ebeveynin ‘‘Hiç’’ yanıtını vermediği, geriye kalan ebeveynlerin ağırlıklı olarak ‘‘Tamamen’’ yanıtını verdiği görülmektedir. Maddelere verilen yanıtlar bir arada ele alındığında, programın sosyal geçerlik düzeyinin yüksek olduğu ve ailelerin uygulanan programdan memnun kaldığı söylenebilir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu çalışmada Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı geliştirilmiş ve geliştirilen programın GDK'sı olan çocukların dil becerilerine ve sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir. Dil becerileri TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve sözcük dağarcığındaki artış yüzdelerinin değerlendirilmesi yoluyla; sosyal beceriler ise OSBED yoluyla ölçülmüştür.

Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın dil becerileri üzerine etkisi

Mevcut çalışma sonucunda herhangi bir uygulamada bulunulmayan kontrol grubunun TEDİL'in tüm alt boyutlarından aldığı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmezken Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı uygulanan deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir. Deney grubunun son-test puanları, ön-test puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksektir. Bununla birlikte, gruplar arasında TEDİL'in tüm alt boyutlarına ait ön-test puanlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken; deney grubunun son-test puanlarının kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum deney grubuna uygulanan Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil performansını arttırdığını göstermektedir. Araştırma modeli ve sonuçları bakımından mevcut çalışmayla benzerlik gösteren, Fricke vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortalama yaşları 4 olan okul öncesi dönemdeki 180 çocuk sözlü dil müdahalesi alan ve bekleyen gruplar olarak atanmıştır. Deney grubuna 30 hafta sözlü dil müdahalesi uygulanmıştır. Sonuç olarak, müdahale uygulanan çocukların sözlü dil ve anlatı becerileri bekleyen grupta bulunan çocuklardan yüksek bulunmuştur. Mevcut çalışmadan farklı olarak bu çalışmada ayrıca çocukların fonolojik farkındalık becerileri de değerlendirilmiştir ve müdahale alan grubun fonolojik farkındalık becerilerinde müdahale almayan gruba göre artış saptanmıştır.

Mevcut çalışmanın TEDİL'den elde edilen sonuçlarına bir başka paralel bulgu, Akyüz Toğram ve Toğram (2019) tarafından GDK, yaygın gelişimsel bozukluk ve gelişimsel geriliği olan 3 farklı gruba Doğal Dil Öğretim Yöntemi temelli hazırlanan iletişim ve dil becerileri terapi programının 12-32 hafta süresince uygulanması ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilmiştir. Bu araştırmada her üç gruptaki terapi alan çocukların herhangi bir terapi almayan kontrol grubundaki çocuklara göre TEDİL'den aldıkları son-test puanları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum

uygulanan iletişim ve dil becerileri programının çocukların genel gelişim becerilerini ve dil becerilerini arttırdığını göstermektedir.

Ergül vd. (2016) tarafından yaşları ortalama 69 aylık olan 112 Türkçe konuşan çocukla yürütülen sınıf ve aile temelli bir çalışma da mevcut çalışma gibi erken müdahalenin önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, 7 hafta süresince Etkileşimli Kitap Okuma Programı'na katılan deney grubundaki çocuklar kontrol grubuna göre TEDİL'den anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almışlardır. Bunun yanında programa katılan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde de önemli gelişmeler olduğu saptanmıştır. Programdan en yüksek faydayı ise hem evde (anneleri ile) hem de sınıf ortamında (öğretmenleri ile) etkileşimli kitap okuma yapan çocuklar olmuşlardır. Ergül vd. (2016) ile tutarlı sonuçlar içeren bir başka çalışmada gelişimsel dil gecikmesi olan çocukların 16 oturumluk etkileşimli kitap okuma uygulaması sonrasında ifade edici sözcük dağarcıklarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür (Acar Şengül, 2019). Bu bulgular, mevcut araştırmada etkililiği ortaya konulan Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın içinde yer alan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin programda yer almasının katılımcı çocukların dil becerilerinde gösterdikleri gelişime katkı sağlamış olabileceğini düşündürmektedir.

Aileleri müdahale sürecine katan bir başka araştırma Lederer (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Mevcut çalışmaya benzer olarak bu çalışmada da GDK'sı olan çocuklara yönelik 10 oturumluk grup eğitimi gerçekleştirilmiştir. Farklı olarak ise grup etkinliklerine çocukların yanında ebeveynler de aktif katılımcılar olarak dahil edilmiştir. Aileleri sürece dahil etmenin olumlu sonuçlar vereceği düşünülmeyle beraber, mevcut araştırmada sadece geliştirilen programın etkililiği sınanmaya çalışıldığı ve başka değişkenlerin ilerlemeye katkı sağlamaması için aile katılımına ya da aile eğitimine yer verilmemiştir.

TİGE-I alt boyutları göz önünde bulundurulduğunda kontrol grubunu oluşturan çocukların ön-test ve son-test puanları arasındaki fark sadece Erken Jestler alt boyutunda son-test lehine olacak şekilde anlamlıdır. Diğer alt boyutlara ait herhangi bir farklılaşma yoktur. Bu durum, kontrol grubunu oluşturan çocukların TİGE-I toplam puanından ve Erken Jestler haricindeki alt boyutlardan aldığı ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Kontrol grubundaki çocuklar sözel dil becerilerinde herhangi bir ilerleme göstermezken jest kullanımında artış göstermişlerdir. Bu durumun, kontrol grubundaki çocukların ifade edici dilde devam eden geriliklerini

jestler aracılığıyla dengelemeye çalışmalarından dolayı kaynaklandığı düşünülmektedir. Thal ve Tobias (1992), gecikmiş ifade edici sözcük dağarcığına sahip olan çocukları tipik dil gelişimi gösteren akranlarıyla karşılaştırdıkları araştırma sonucunda, GDK'sı olan çocukların iletişimsel jestleri tipik gelişen akranlarından daha fazla ve daha çeşitli iletişim niyetleri için kullandığını bulmuştur. Bu bulguyu destekler nitelikte, Rescorla ve Merrin (1996) GDK'sı olan grubun tipik dil gelişimi gösteren gruba göre sözcük düzeyinde olmayan sesleme, jest, jest-sözlü dil kombinasyonlarını daha yoğun kullandıklarını ortaya koymuştur. Topbaş, Erbaş ve Maviş (2003) tarafından Türkçe konuşan çocuklarla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda da GDK'sı olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklardan daha fazla gösterme jesti kullandığı görülmüştür. Bu noktada, mevcut araştırma sonucunda herhangi bir müdahale almayan kontrol grubundaki çocukların sözel dilden ziyade jest kullanımında artış olduğunun saptanması alanyazındaki araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Deney grubunu oluşturan çocukların TİGE-I ön-test ve son-test puanları arasındaki fark, Anlamanın İlk İşaretleri ve Anlanan İfadeler haricindeki tüm alt boyutlar için son-test lehine olacak şekilde anlamlı bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların Konuşmaya Başlama, Alıcı Sözcük Dağarcığı, İfade Edici Sözcük Dağarcığı, Erken Jestler, Geç Jestler, Toplam Hareketler ve Jestler ve TİGE-I toplam son-test puanları ön-test puanlarından anlamlı şekilde yüksektir. Bu durum Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın uygulanması sonucunda deney grubunu oluşturan çocukların Anlamanın İlk İşaretleri ve Anlanan İfadeler dışındaki tüm alt boyutlar ve toplam puan bakımından anlamlı derecede artış gösterdiklerini desteklemektedir. Deney grubunun Anlamanın İlk İşaretleri ve Anlanan İfadeler alt boyutlarında ilerleme göstermemesinin sebebi bu alt testlerin daha basit becerileri (adıyla çağırıldığında sese doğru dönme vb.) içermesi ve çocukların hem ön-testte hem son-testte bu alt boyutlardan tama yakın puanlar almasıyla açıklanabilir. TİGE-I ve alt boyutlarına ait son-test puanlarının grup değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda da bu bulguyu destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Deney grubundaki çocukların Sözcük Dağarcığı Alıcı Dil, Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil, Geç Jestler, Hareketler ve Jestler Toplam ve TİGE-I Toplam son-test puanları kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Diğer taraftan gruplar arasında Anlamanın İlk İşaretleri, Anlanan İfadeler, Konuşmaya Başlama, Erken Jestler alt boyutlarına ait son-test puanları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. Deney ve kontrol grubundaki çocuklar bu alt boyutların son-testlerinden benzer puanlar

almışlardır. Bu durumun hem kontrol grubundaki hem deney grubundaki çocukların TİGE-I'in daha basit düzeydeki alt boyutlarından (erken jestler, anlamının ilk işaretleri, konuşmaya başlama vb.) oldukça yüksek puanlar almasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer taraftan; daha karmaşık düzeyde olan alt boyutlarda (ifade edici sözcük dağarcığı, geç jestler vb.) deney grubundaki çocukların son-test puanlarının daha yüksek bulunması uygulama alan çocukların bu alt boyutlarda kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla ilerleme gösterdiğinin kanıtıdır. Kontrol grubundaki çocuklar gelişimsel olarak belli bir düzeye kadar ilerleme gösterdikleri halde bu ilerleme müdahale alan deney grubundaki çocukları yakalayan bir düzeyde değildir.

Kontrol grubunu oluşturan çocukların TİGE-II ve alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; deney grubunu oluşturan çocukların Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil, Çocuğunuz Sözcükleri Nasıl Kullanıyor? Sözcüklere Ek Takmaya Başladı mı?, OSU-3 Biçimbirim, OSU-3 Sözcük alt boyutları ve TİGE-II toplam puanlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu noktada, hem TİGE-I'den, hem TİGE-II'den elde edilen sonuçlar birbiriyle tutarlılık göstermekte ve deney grubundaki çocukların uygulama sonrasında sözcük dağarcıklarında, ortalama sözce uzunluklarında artış olduğunu, sözcüklere ek takmaya başladıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte deney grubunu oluşturan çocukların Sözcük Ekleri, Birden Fazla Sözcüğü Cümle İçinde Kullanıyor mu?, Durum Ekleri, Fiil Ekleri ve Karmaşık Cümle Yapıları alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasındaki fark son-test lehine artış göstermekle birlikte bu fark istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde değildir. Bu bulguyu Birden Fazla Sözcüğü Cümle İçinde kullanma alt boyutunun tek bir maddeden oluşması ve çocuğun “baba gitti”, “su ver” gibi basit ifadeleri kullanıp kullanmadığını sorgulamasından dolayı ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu durumda katılımcı çocukların çoğunun yenice ikili sözcük kombinasyonları yapmaya geçmiş olması ebeveynlerin bu maddeye hem ön-testte hem son-testte olumlu yanıt vermesine yol açmış olabilir. Diğer taraftan; deney grubundaki çocukların Sözcük ekleri, Durum Ekleri ve Karmaşık Cümle Yapıları'nda ilerleme göstermeleriyle birlikte ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak fark çıkmamasının nedeni ekleri ve karmaşık cümle yapılarını kullanmanın daha karmaşık dilsel beceriler gerektirmesi olduğu düşünülmektedir. Alanyazında GDK'sı olan çocukların tipik gelişen akranları gibi aynı dil gelişim basamaklarından geçtiğini ancak sürecin daha yavaş olduğu belirtilmektedir (Rescorla,

2002; Ölmez, 2010). Dil becerileri söz konusu olduğunda daha önden gelen bir beceri (tek sözcükleri söylemek, basit cümle kurmak vb.) edinilmeden karmaşık becerilerin (karmaşık cümle kurmak vb.) edinilmesi beklenmemektedir. Bu durum, deney grubundaki çocukların bağlaç ve eklerin kullanıldığı karmaşık cümleleri kurma becerilerini edinmeye başladığını, ancak bu becerilerin biraz daha desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında, katılımcı sayısının az olmasının ve parametrik olmayan analizlere başvurulmasının bazı alt boyutlarda ilerleme olmasına rağmen bu ilerlemenin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmamasını beraberinde getirdiği düşünülmektedir.

TİGE-II son-test puanlarının gruplar arasında Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil, Çocuğunuz Sözcükleri Nasıl Kullanıyor? OSU-3 Biçimbirim, OSU-3 Sözcük, Durum Ekleri, Fiil Ekleri, Karmaşık Cümle Yapıları ve TİGE-II Toplam puanları bakımından anlamlı şekilde farklılaştığı ve deney grubundaki çocukların bu alt boyutlardan daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur. Bu bulgular, deney grubundaki çocukların Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı sonrasında ifade edici sözcük dağarcıklarının geliştiğini göstermektedir. Deney grubundaki çocukların ara değerlendirmelerdeki alıcı ve ifade edici sözcük dağarcıklarındaki artış yüzdeleri de bu bulguları desteklemektedir. Programa katılan tüm çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcıklarında artış olduğu yapılan ara değerlendirmelerin sonuçlarında ortaya konmuştur. Deney grubunun ifade edici sözcük dağarcığında artış saptanmasıyla benzerlik gösteren bir başka araştırma Girolametto vd. (1997) tarafından 23-33 aylar arasında GDK'sı olan çocuklarla yürütülmüştür. Araştırmada deney grubundaki çocukların ebeveynlerine eğitim verilerek, çocuklara odaklı uyarım yaklaşımı ile doğal dil müdahalesinde bulunulmuştur. Araştırma sonucunda deney grubunun sözcük dağarcığında anlamlı düzeyde artış görülmüştür. Bu sonuç, mevcut çalışmada dil müdahalesi sonrasında deney grubundaki çocukların ifade edici sözcük dağarcığında artış bulunması bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Deney grubundaki çocukların OSU-3 Sözcük alt boyutunda gösterdiği ilerleme çocukların uygulama sonrasında daha uzun cümleler oluşturabildiğinin göstergesidir. Durum Ekleri, Fiil Ekleri ve OSU-3 Biçimbirim alt boyutlarındaki ilerleme ise deney grubundaki çocukların uygulanan program sonrasında daha fazla biçimbirim kullandıklarını desteklemektedir. Deney grubundaki çocukların Karmaşık Cümle Yapıları alt boyutundan daha yüksek puanlar alması da bu bulgular ile tutarlı olup deney grubundaki çocukların morfosentaktik becerilerde ilerlediğini göstermektedir. Bununla

birlikte, gruplar arasında TİGE-II'nin Sözcük Ekleri, Birden Fazla Sözcüğü Cümle İçinde Kullanıyor mu?, Sözcüklere Ek Takmaya Başladı mı? alt boyutlarına ait son-test puanları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocuklar bu alt boyutların son-testlerinden benzer puanlar almışlardır. Bu durum kontrol grubundaki çocukların deney grubundan OSU gibi alt boyutlar bakımından oldukça geride olmasına rağmen sözcükleri birleştirerek birden fazla sözcüğü cümle içinde kullanmaya ve sözcüklere basit düzeyde ek takmaya başladıklarını dolayısı ile bir miktar ilerlediklerini düşündürmektedir. Öyle ki GDK'sı olup herhangi bir müdahale almayan çocuklar müdahale alan çocuklardan az olmakla birlikte dil becerilerinde yavaş da olsa bir gelişme göstermektedir (Rescorla ve Dale, 2013).

Mevcut araştırmaya uygulanan müdahale ve OSU bulguları açısından benzerlik gösteren bir araştırma, Robertson ve Weismer (1999) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, GDK'sı olan çocuklara yönelik 12 hafta süren, etkileşimli, çocuk merkezli ve dil edinimini sosyal bağlamda uyaran erken dil müdahalesinde bulunulmuştur ve çocukların dil becerilerindeki gelişimler değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda mevcut araştırmada olduğu gibi deney grubundaki çocukların ortalama sözce uzunluğu ve sözcük dağarcığında anlamlı düzeyde artış saptanmıştır. Farklı olarak bu araştırmada doğal dil örneği analizi yoluyla deney grubundaki çocukların toplam sözcük sayısı, farklı sözcük sayısı ve anlaşılabilir sözce sayısında anlamlı düzeyde artış olduğu belirlenmiştir.

Mevcut araştırmada uygulanan Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nda doğrudan ve sıkı şekilde yapılandırılmış olan terapist merkezli yaklaşımdan ziyade doğal öğretim yöntemlerinin kullanıldığı bütüncül ve etkileşimli bir yaklaşım benimsenmiştir. Cole vd. (1991) dil gecikmesi bulunan okul öncesi dönemdeki çocuklara doğrudan (direct) ve etkileşimli (interactive) öğretim sunarak her iki yöntemi dil becerilerini geliştirme açısından değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda doğrudan ve etkileşimli öğretim arasında büyük bir fark bulunmazken, bilişsel ve dil becerilerine ait ön-test puanları yüksek olan çocuklar doğrudan öğretimden daha fazla yarar sağlamışlardır. Bilişsel ve dil becerilerine ait ön-test puanları daha düşük olan çocuklar ise etkileşimli öğretimden daha fazla yarar sağlamışlar ve dil becerilerinde daha fazla ilerleme göstermişlerdir. Mevcut araştırmaya katılan çocukların dil becerileri ön-test puanlarının tipik gelişen akranlarından geride olması ve etkileşimli müdahaleden yarar sağlamaları Cole ve diğerlerinin (1991) çalışma sonuçlarından destek almakta ve seçilen yaklaşımın etkileşimli olmasını haklı çıkarmaktadır. Farklı olarak Paul ve Norbury (2012) terapist

merkezli doğrudan yaklaşımların terapinin ilk aşamalarında yeni yapıların klinikte üretildiği zamana kadar kullanılmasının daha sonra ise doğal ve etkileşimli yaklaşımlara geçilmesinin uygun olacağını belirtmektedir. Mevcut araştırmada etkileşimli öğretimin sunulmasında; gerçekleştirilen uygulamanın 5-6 çocuktan oluşan küçük gruplara yönelik olması, akran etkileşimine olanak sağlaması ve öğrenilenlerin genellenmesinde doğal ve etkileşimli yaklaşımların üstün yönlerinin olması (Paul ve Norbury, 2012) gibi nedenler etkili olmuştur.

TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve sözcük dağarcığına yönelik ara değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar bir arada düşünüldüğünde tüm sonuçların birbirini desteklediği ve Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın GDK'sı olan çocukların dil becerilerini arttırmada etkili olduğu görülmektedir. Bunun yanında, deney grubundaki çocukların kontrol grubuna kıyasla müdahale sonrasında alıcı ve ifade edici dil becerilerinde önemli ilerlemeler göstermesi erken müdahalenin önemini ortaya koymaktadır.

Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın sosyal beceriler üzerine etkisi

Herhangi bir uygulamada bulunulmayan kontrol grubunun OSBED'in tüm alt boyutlarından aldığı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir artış gözlenmezken Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı uygulanan deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Deney grubunun son-test puanları ön-test puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksektir. Bununla birlikte; gruplar arasında OSBED'in tüm alt boyutlarına ait ön-test puanları arasında herhangi bir farklılık bulunmazken, son-test puanlarının kontrol grubuna kıyasla deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum deney grubuna uygulanan Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın sosyal becerileri ve alt boyutlarını (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri) anlamlı düzeyde arttırdığını göstermektedir. Bu bulgular Bandura'nın sosyal öğrenmeye ve Vygotsky'nin paylaşılan etkinliklere yaptığı vurguya paralel niteliktedir. Robertson ve Weismer (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırma bu sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmada, erken dönemde 12 haftalık etkileşimli dil müdahalesi alan çocukların dil becerilerinin yanı sıra sosyal becerileri de artmıştır. Ayrıca müdahale alan çocukların ebeveynlerinin stres düzeyinde müdahale almayan gruba göre azalma gözlenmiştir. Benzer şekilde; Lederer (2001) tarafından gerçekleştirilen ebeveyn-çocuk grup dil müdahalesi sonucunda

ebeveynler çocuklarının dil becerilerinin yanı sıra sosyal becerilerinin arttığını belirtmişlerdir.

Tüm bu bulgular ışığında GDK'sı olan çocuklara yönelik etkileşim temelli müdahalelerin çocukların dil becerilerinin yanında sosyal becerilerini de geliştirdiği ve böylece çocuğun hayatına kolaylaştırıcı bir etkide bulunduğu söylenebilir. Dil becerilerinin artması çocukların akranlarıyla ve çevreleriyle daha çok iletişimde bulunmasını dolayısı ile de sosyalleşmelerini beraberinde getirmiş olabilir. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın uygulanması sonrasında deney grubundaki çocukların sosyal beceri toplam puanının ve sosyal becerinin alt boyutları olan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerilerinin artması programın içeriğinde yer alan etkinliklerin dil becerilerinin yanı sıra bu becerileri de arttırdığını göstermektedir.

Gerçekleştirilen müdahalenin akran etkileşimini destekleyen etkinliklerden oluşması ve çocukların etkinlikleri grup şeklinde yapmalarının bu sonuca katkı sağladığı düşünülebilir. Örneğin her oturumda gerçekleştirilen karşılama ve vedalaşma etkinliği; sosyal becerilerin alt boyutu olan başlangıç becerilerinde yer verilen selamlaşma, kendini tanıtırma ve vedalaşmayı içermektedir. Gerçekleştirilen grup etkinlikleri ve serbest oyun etkinlikleri, sosyal becerilerin bir diğer alt boyutu olan arkadaşlık becerilerini geliştirmiş olabilir. Bu etkinlikler çocuklara sıklıkla arkadaşlık becerilerini içinde yer alan akran grubuna aktif bir şekilde katılma, sıra bekleme, paylaşma, oyuna davet etme, oyunun sonuçlarını kabul etme gibi becerileri geliştirme fırsatı sunmuştur. Bununla birlikte; yapılan etkinliklerin dinleme, yönergelere uyma, sorulara cevap verme, başlanan bir etkinliği sonlandırma, amaç doğrultusunda çaba gösterme gibi sosyal becerinin bir diğer alt boyutu olan akademik destek becerilerinin gelişimini desteklediği düşünülmektedir. Aynı şekilde, programdaki etkinliklerin duygularını gösterme, hayır cevabı kullanma, isteğini erteleme gibi becerileri gerektirmesinin çocukların duygularını yönetme becerilerinin gelişmesine zemin hazırladığı ileri sürülebilir. Herhangi bir müdahale almayan kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri ve alt boyutlarında ilerleme gösterememeleri de bu sonuçları desteklemektedir. Deney grubunun sosyal becerilerde ilerlerken kontrol grubunun ilerlememesinin, kontrol grubunun akranlar arası sosyal etkileşim fırsatını deney grubuna kıyasla daha az yakalamış olabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın hem dil becerilerindeki hem sosyal becerilerdeki olumlu etkisinin, GDK'sı olan çocuklara erken müdahale edilmediğinde karşılaşılan olası riskleri önlemede koruyucu olabileceği düşünülmektedir. Erken müdahale ile GDK'sı olan çocukların dil becerileri açısından beklenen sıçramayı daha erken gerçekleştirmelerine olanak sağlanabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak eğer çocukların gecikmiş dil ve konuşması dil bozukluğu ya da öğrenme güçlüğünden kaynaklanıyorsa da erken müdahaleye bir an önce başlamayla bu çocukların akademik ve sosyal yaşamda zorluklar gibi durumlarla karşılaşma olasılıklarının azaltılabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, Lederer'in (2001) savunduğu üzere bu çocuklara yönelik hiçbir müdahale olmaksızın "bekle ve gör" yaklaşımını benimsemek yerine erken müdahaleye başlamak ve böylece olası riskleri azaltmak önemli görülmektedir.

Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın sosyal geçerliği

Bu araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin veriler, Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu'nun (Ek-12) katılımcı çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmasıyla elde edilmiştir. Ebeveynlerin bu formda yer alan maddelere verdikleri yanıtlar, programdan memnuniyet düzeyinin ve dolayısıyla programın sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum; TEDİL, TİGE ve OSBED'den alınan puanların gruplar arası ve grup içi karşılaştırmasından elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Bu noktada; deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-testlerinin birbiriyle ve kendi içinde karşılaştırılması sonucunda Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın dil becerilerini ve sosyal becerileri geliştirmede etkili olmasının, ebeveyn memnuniyetini beraberinde getirdiği düşünülebilir. Araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin bulgular; çocuklarının standart ölçümlere yansıyan gelişimlerinin günlük hayata yansıdığını ve bu gelişimin ebeveynler tarafından fark edildiğini desteklemektedir.

5.2. Sonuç

GDK'sı olan çocuklara yönelik Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı geliştirme ve geliştirilen programın dil becerilerine ve sosyal becerilere etkisi inceleme amacı ile gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların TEDİL alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil performansı standart puanları bakımından farklılaşmadığı bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları TEDİL'den aldıkları ön-test puanları bakımından farklılaşmamaktadır.

2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların TİGE-I alt boyutları ve toplam puanı bakımından farklılaşmadığı bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları TİGE-I'den aldıkları ön-test puanları bakımından farklılaşmamaktadır.
3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların TİGE-II alt boyutları ve toplam puanı bakımından farklılaşmadığı bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları TİGE-II'den aldıkları ön-test puanları bakımından farklılaşmamaktadır.
4. Deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED alt boyutları ve toplam puanı bakımından farklılaşmadığı bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları OSBED'den aldıkları ön-test puanları bakımından farklılaşmamaktadır.
5. Kontrol grubunu oluşturan çocukların TEDİL alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani, kontrol grubunu oluşturan çocukların TEDİL alt boyutlarının ön-test ve son-test puanları anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.
6. Kontrol grubunu oluşturan çocukların TİGE-I alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında sadece erken jestler alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Erken jestler alt boyutundaki bu farklılık son-test lehine gerçekleşmiştir. Erken jestler dışındaki alt boyutlara ve toplam puana bakılacak olduğunda sıralar ortalamaları arasındaki farkın hiçbir alt boyutta anlamlı olmadığı bulunmuştur. Kontrol grubunu oluşturan çocukların TİGE-I toplam puanından ve erken jestler haricindeki alt boyutlardan aldığı ön-test ve son-test puanları anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.
7. Kontrol grubunu oluşturan çocukların TİGE-II ve alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani, kontrol grubunu oluşturan çocukların TİGE-II toplam ve alt boyutlardan aldığı ön-test ve son-test puanları anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.
8. Kontrol grubunu oluşturan çocukların OSBED ve alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani, kontrol grubundaki çocukların sosyal becerinin alt boyutları olan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri ön-test ve son-test puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.
9. Deney grubundaki çocukların TEDİL alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil performansı standart son-test puanı lehine gerçekleşmiştir. Etkileşim Temelli Dil

Müdahale Programı'nın uygulanması sonucunda deney grubunu oluşturan çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil performansı puanları anlamlı biçimde artmıştır.

10. Deney grubunu oluşturan çocukların TİGE-I alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında Anlamanın İlk İşaretleri ve Anlanan İfadeler haricindeki tüm alt boyutlar için anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık Konuşmaya Başlama, Alıcı Sözcük Dağarcığı, İfade Edici Sözcük Dağarcığı, Erken Jestler, Geç Jestler, Toplam Hareketler ve Jestler ve TİGE-I toplam son-test puanları lehine gerçekleşmiştir. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın uygulanması sonucunda deney grubunu oluşturan çocukların Konuşmaya Başlama ve Anlanan İfadeler dışındaki TİGE-I'e ait tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar anlamlı biçimde artmıştır.

11. Deney grubunu oluşturan çocukların TİGE-II'ye ait Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil, Çocuğunuz Sözcükleri Nasıl Kullanıyor?, Sözcüklere Ek Takmaya Başladı mı?, OSU-3 Biçimbirim, OSU-3 Sözcük alt boyutları ve TİGE-II toplam ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık son-test puanları lehine gerçekleşmiştir. Bir diğer deyişle, Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın uygulanması sonucunda deney grubunu oluşturan çocuklar yukarıdaki alt boyutlarda ve tüm alt boyutların toplamı olan TİGE-II toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış göstermişlerdir. Bununla birlikte, deney grubunu oluşturan çocukların Sözcük Ekleri, Birden Fazla Sözcüğü Cümle İçinde Kullanıyor mu?, Durum Ekleri, Fiil Ekleri ve Karmaşık Cümle Yapıları alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

12. Deney grubunun OSBED alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında tüm alt boyutlar için anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri ve sosyal beceri toplam son-test puanları lehine gerçekleşmiştir. Bir diğer ifadeyle, Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın uygulanması sonucunda deney grubunu oluşturan çocukların sosyal becerileri anlamlı düzeyde artmıştır.

13. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların TEDİL alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil performansı standart son-test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Deney grubunun alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil performansı son-test standart puanları kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

14. Deney ve kontrol grupları arasında TİGE-I alt boyutlarından Sözcük Dağarcığı Alıcı Dil, Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil, Geç Jestler, Hareketler ve Jestler Toplam ve

TİGE-I Toplam son-test puanları bakımından anlamlı bir farka rastlanmıştır. Deney grubundaki çocukların Sözcük Dağarcığı Alıcı Dil, Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil, Geç Jestler, Hareketler ve Jestler Toplam ve TİGE-I Toplam son-test puanları kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir. Bunun yanında; gruplar arasında Anlamanın İlk İşaretleri, Anlanan İfadeler, Konuşmaya Başlama, Erken Jestler alt boyutlarına ait son-test puanları bakımından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Her iki gruptaki çocuklar bu alt boyutların son-testlerinden benzer puanlar almışlardır.

15. Gruplar arasında TİGE-II alt boyutlarından Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil, Çocuğunuz Sözcükleri Nasıl Kullanıyor?, OSU-3 Biçimbirim, OSU-3 Sözcük, Durum Ekleri, Fiil Ekleri, Karmaşık Cümle Yapıları ve TİGE-II Toplam son-test puanları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Deney grubundaki çocukların Sözcük Dağarcığı İfade Edici Dil, Çocuğunuz Sözcükleri Nasıl Kullanıyor?, OSU-3 Biçimbirim, OSU-3 Sözcük, Durum Ekleri, Fiil Ekleri, Karmaşık Cümle Yapıları, ve TİGE-II Toplam son-test puanları kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir. Gruplar arasında Sözcük Ekleri, Birden Fazla Sözcüğü Cümle İçinde Kullanıyor mu?, Sözcüklere Ek Takmaya Başladı mı? alt boyutlarına ait son-test puanları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Deney grubundaki ve kontrol grubundaki çocuklar bu alt boyutların son-testlerinden benzer puanlar almışlardır.

16. Deney ve kontrol grupları arasında OSBED alt boyutları ve toplam sosyal beceri son-test puanları bakımından anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bir diğer ifade ile gruplar sosyal becerinin alt boyutları olan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri ve bunların birleşkesi olan sosyal beceri toplam son-test puanları bakımından farklılaşmaktadır. Deney grubundaki çocukların OSBED tüm alt boyutlarından ve toplamdan aldığı son-test puanları kontrol grubundaki çocukların son-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

17. Deney grubuna yapılan tema öncesi/sonrası ara değerlendirmelerde her çocuğun alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığındaki ilerleme yüzdeleri hesaplanarak deney grubundaki tüm çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığında ilerleme olduğu saptanmıştır.

5.3. Sınırlıklar ve Öneriler

Bu araştırma Ocak 2021 ile Nisan 2021 tarihleri arasında MSKÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü Uygulama Kliniği'ne GDK şikayetiyle başvuran ve bu başvurular içinden GDK'sı olduğu saptanan 35-45 aylık çocuklar ve aileleriyle sınırlıdır. Bu noktadan hareketle, ilerleyen araştırmalarda Etkileşim Temelli

Dil Müdahale Programı'nın daha farklı ve geniş örneklem gruplarıyla tekrar uygulanmasının ve genellenebilirliğinin ortaya konmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, Dil becerileri TEDİL, TİGE-I, TİGE-II ve sözcük dağarcığındaki artış yüzdelerinin değerlendirilmesi yoluyla; sosyal beceriler ise OSBED yoluyla ölçülmüştür. İlerleyen çalışmalarda, dil becerilerinin değerlendirilmesinde standart testlere ek olarak oyun bağlamında alınan doğal dil örneği kullanılabilir. Yine sosyal beceriler, standart ölçeklerin yanında çocukların grup esnasında serbest oyun zamanındaki etkileşimleri gözlemlenerek değerlendirilebilir.

Deney grubu için çalışmanın uygulama süresi, haftada 2 kere olmak üzere 10 hafta, 20 oturum ile sınırlıdır. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı esnek bir yapıya sahip olduğu için daha fazla tema eklenerek programın süresi ya da sıklığı arttırılabilir. Sonraki çalışmalarda daha uzun süreli uygulamalarla kısa süreli ancak daha sık gerçekleştirilen uygulamaların etkililikleri karşılaştırılabilir. Bunun yanında, gerçekleştirilen program küçük grup şeklinde uygulanmaktadır. Bu noktada, grup programının etkililiği bireysel terapi programlarının etkililiği ile karşılaştırılabilir.

Bu araştırma kapsamında uygulanan Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı sadece deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Araştırma bittikten sonra kontrol grubundaki çocuklara da aynı müdahale programı gecikmeli olarak uygulanacaktır. Bunun yanında, gelecek çalışmalarda çocuklar ile en fazla zaman geçiren kişilerin ebeveynleri olmasından dolayı programa çocukların ebeveynleri dahil edilebilir. Ebeveyn katılımı, anne-çocuk ikililerinin tüm uygulama sürecine birlikte katılmasıyla gerçekleştirilebileceği gibi çocuklarla gerçekleştirilen grup oturumlarına ek olarak ebeveynlere verilen eğitimler yoluyla da yapılabilir.

Yurt dışında sınıf temelli uygulamaların yaygın olduğu görülmektedir. Bu araştırma ile geliştirilen ve içerisinde pek çok gelişim alanından (motor gelişim, dil gelişimi vb.) etkinlikler bulunan Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı, 3 yaş grubuna eğitim veren ve GDK'sı olan çocukların olduğu okul öncesi kurumlarında sınıf bazında uygulanabilir. Wilcox vd. (1991), sözcük dağarcığını geliştirmede sınıf temelli uygulamalarla bireysel uygulamaların etkililiğini karşılaştırmış ve sınıf temelli uygulamaların çocukların öğrendiklerini günlük hayata genellemelerinde daha etkili olduğunu bulmuştur. Bunun yanında, geliştirilen program üniversitelere bağlı dil ve konuşma bozuklukları uygulama merkezlerinde ve özel kliniklerde dil ve konuşma

terapistleri tarafından uygulanabilir veya Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde uygulanan dil modülüne entegre edilebilir.

Tüm öneriler bir arada ele alındığında, bu araştırma sonucunda geliştirilerek dil becerilerini ve sosyal becerileri geliştirmede etkili olduğu belirlenen Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın alan yazına katkı sağlamanın yanında dil ve konuşma terapistlerine kanıta dayalı uygulamalar çerçevesinde yol göstereceği düşünülmektedir. Bu sayede GDK'sı olan çocuklara, gelişimin daha hızlı olduğu erken çocukluk döneminde müdahale edilebilecektir.

KAYNAKÇA

- Acar, S. (2020). Erken okuryazarlık becerileri, E. M. Ünsal, N. S. Saban-Dülger (Ed.). *Çocuğun dil serüveni: 0-6 yaşta iletişim ve dil becerileri içinde* (s. 389-444). Ankara: Nobel Yayıncılık Basım.
- Acar Şengül, E. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aksu Koç, A., Acarlar, F., Küntay, A., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S., Turan, F. Aktürk Arı, B. (2019). *Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE) el kitabı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Akyüz Toğram, A., Toğram, B. (2019). Doğal dil öğretim yöntemi temelli iletişim ve dil becerileri terapi programının iletişim ve dil sorunu olan 3 farklı çocuk grubundaki etkililiği: Genişletilmiş çalışma. *10. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi* 'nde sunulan sözlü bildiri. İstanbul: Medipol Üniversitesi.
- Andalo, B., Rigo, F., Rossi, G., Majorano, M., Lavelli, M. (2022). Do motor skills impact on language development between 18 and 30 months of age?. *Infant Behavior and Development*, 66, 101667.
- Aybek, B. (2001). Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eğitim Araştırmalar Dergisi*, 3, 1-7.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Barab, S.A., Landa, A. (1997). Designing effective interdisciplinary anchors. *Educational Leadership*, 54(6), 52-55.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bedore, L.M. ve Leonard, L.B. (1998). Specific language impairment and grammatical morphology: A discriminant function analysis. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 41(5), 1185-1192.
- Bishop, D.V.M., Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.

- Bishop, D.V., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*, 12(2), 177-199.
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?. *Psychological Bulletin*, 130(6), 858
- Bodrova, E., Leong, D.J. (2007). *Tools of the mind, the Vygotskian approach to early childhood education*. USA: Pearson Education.
- Botting, N., Riches, N., Gaynor, M., Morgan, G. (2010). Gesture production and comprehension in children with specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 51-69.
- Boyle, J., McCartney, E., O'Hare, A., Forbes, J. (2008). Direct versus indirect and individual versus group modes of language therapy for children with primary language impairment: Principal outcomes from a randomized controlled trial and economic evaluation. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44, 826-46.
- Bricker, D.D. (1989). *Early intervention for at-risk and handicapped infants, toddlers, and preschool children*. CA: Vort Corporation.
- Bricker, D., Cripe, J.J.W. (1992). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore: Brookes.
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., McComas, N. (1998). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore: Paul Brooks Pub.
- Brinton, B., Fujiki, M., Powell, J.M. (1997). The ability of children with language impairment to manipulate topic in a structured task. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28(1), 3-11.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Cable, A.L., Domcsh C., (2011). Sytematic review of the literature language emergence. *International Journal of Language Communication Disorder*, 46(2), 138-154.

- Calabrese, N.M. (2000). *The impact of socio-dramatic play upon the language development of language-delayed primary-aged children*. State University of New York: Buffalo.
- Cangi, M.E., Selman, B., Işıldar, A., Yıldırım, G. (2018). Gecikmiş dil ve konuşma vakalarının ifade edici dil becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 55-74.
- Cankuvvet, N. (2015). *Çocuğu koklear implant adayı ebeveynlerin gereksinimlerine dayalı bilgilendirme programı geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Claessen, M., Leitao, S., Kane, R., Williams, C. (2013). Phonological processing skills in specific language impairment. *International Journal of Speech-language Pathology*, 15(5), 471-483.
- Cole, K.N., Dale, P.S., Mills, P.E. (1991). Individual differences in language delayed children's responses to direct and interactive preschool instruction. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(1), 99-124.
- Dale, P. S., Price, T.S., Bishop, D.V., Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: Part I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(3), 544–560.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A.
- Desmarais, C., Sylvestre, A., Meyer, F., Bairati, I., Rouleau, N. (2008). Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(4), 361-389.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of psycholinguistic Research*, 3(4), 343-350.
- Ellis, E.M., Thal, D.J. (2008). Early language delay and risk for language impairment. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15(3), 93-100.
- Ellis, E.M., Thal, D.J. (2008). *Early language delay and risk for language impairment*. San Diego: San Diego State University Press.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarica, A.D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., Zülfiyar, D. (2016). An Adapted Dialogic Reading Program for Turkish kindergarteners from low socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 169-184.
- Fallon, M.A. (1994). The Effectiveness of Sensory Integration Activities on Language Processing in Preschoolers Who Are Sensory and Language Impaired. *Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 4(3), 235-43.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J.P., Pethick, S., Reilly, J.S. (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventories: Users guide and technical manual*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Fenson, L., Marchman, V.A., Thal, D., Dale, P.S., Bates, E., Reznick, J.S., (2007). *The MacArthur Communicative Development Inventories: Users guide and technical manual* (2nd edition). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational leadership*, 49(2), 61-65.
- Franklin, B., Warlaumont, A.S., Messinger, D., Bene, E., Nathani Iyer, S., Lee, C.C., Lambert, B., Oller, D.K. (2014). Effects of parental interaction on infant vocalization rate, variability and vocal type. *Language Learning and Development*, 10(3), 279-296.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A.J., Hulme, C., Snowling, M.J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), 280-290.
- Gillon, G.T. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(2), 126-141.
- Girolametto, L., Wiigs, M., Smyth, R., Weitzman, E., Pearce, P.S. (2001). Children with a history of expressive vocabulary delay. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(4), 358-369.
- Girolametto, L., Pearce, P., Weitzman, E. (1996), Interactive focused stimulation for toddlers with expressive language delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39,1274-1283.

- Girolametto, L., Pearce, P.S., Weitzman, E. (1997). Effects of lexical intervention on the phonology of late talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(2), 338-348.
- Goldin-Meadow, S., Goodrich, W., Sauer, E., Iverson, J. (2007). Young children use their hands to tell their mothers what to say. *Developmental Science*, 10(6), 778-785.
- Gökmen, S. (2007). 4;0-6;0 yaş (48-72 aylar) arasındaki çocukların ad-eylem kullanımları. *Dil Dergisi*, 137, 18-29.
- Hadley, P.A. (2006). Assessing the emergence of grammar in toddlers at risk for specific language impairment. *Seminars in Speech and Language*, 27(3), 173-186.
- Hadley, P.A. ve Rice, M.L. (1991). Conversational responsiveness of speech and language impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(6), 1308-1317.
- Hawa, V.V. ve Spanoudis, G. (2014). Toddlers with delayed expressive language: An overview of the characteristics, risk factors and language outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2), 400-407.
- Horwitz, S.M., Irwin, J.R., Briggs-Gowan, M.J., Bosson Heenan, J.M., Medoza, J., Carter, A.S. (2003). Language delay in a community cohort of young children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(8), 932-940.
- Hresko, W.P., Reid, D.K., Hammill, D.D. (1999). *Test of Early Language Development-Third Edition (TELD-3)*. Austin, TX: PRO-ED.
- Hsu, H.C., Iyer, S.N. (2016). Early gesture, early vocabulary, and risk of language impairment in preschoolers. *Research in Developmental Disabilities*, 57, 201-210.
- Iverson, J.M. (2010). Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*, 37(2), 229-261.
- Iverson, J.M., Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16(5), 367-371.
- Justice, L.M., Pullen, P.C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.

- Karakuş, Ö., Başıbüyük, O. (2017). Deneysel ve deneysel olmayan araştırma yöntemleri. K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 197-242). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Kashani, E.T., Faramarzi, S. (2017). Construction and validation of the Leiter International Performance Scale. *International Journal of Academic Research*, 4(1), 16-33.
- Kelly, D.J. (1998). A clinical synthesis of the “late talker” literature: Implications for service delivery. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29(2), 76-84.
- Kim, Y.S.G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120.
- Kim, Y.S.G. (2020). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 667–684.
- Klee, T., Carson, D.K., Gavin, W.J., Hall, L., Kent, A., Reece, S. (1998). Concurrent and predictive validity of an early language screening program. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(3), 627–641.
- Kuder, S.J. (1997). *Teaching students with language and communication disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kühn, P., Sachse, S., von Suchodoletz, W. (2015). Language delay: what is the prognosis of late bloomers?. *Klinische Padiatrie*, 227(4), 213-218.
- Krogh, S.L. (1995). *The integrated early childhood curriculum*. USA: Mc Graw-Hill.Inc.
- Lausada, M., Ramalho, M., Marques, C. (2016). Effectiveness of the language intervention programme for preschool children. *Folia Phoniatr Logop*, 68, 80-85.
- Lederer, S.H. (2001). Efficacy of parent-child language group intervention for late-talking toddlers. *Infant Toddler Intervention*, 11(3/4), 223-236.
- Leiter, R. (1936) The Leiter International Performance Scale. *University Of Hawaii Bulletin*, 15(7), 4-33.
- Leonard, L.B. (2000). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Leonard, L.B. (2000). Specific language impairment across languages. D.V.M. Bishop, L.B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* içinde (s. 115–129). Psychology Press.
- Leonard, H.C., Bedford, R., Pickles, A., Hill, E.L., BASIS Team. (2015). Predicting the rate of language development from early motor skills in at-risk infants who develop autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 13, 15-24.
- Libertus, K., Violi, D.A. (2016). Sit to talk: Relation between motor skills and language development in infancy. *Frontiers in Psychology*, 7, 475.
- Losardo, A., Bricker, D. (1994). Activity-based intervention and direct instruction: A comparison study. *American Journal on Mental Retardation*, 98, 744–765.
- Lowenthal, B. (1995). Naturalistic language intervention in inclusive environments. *Intervention in School and Clinic*, 31(2), 114-118.
- Luke, C., Ritterfeld, U., Grimminger, A., Liskowski, U., Rohlfsing, K.J. (2017). Development of pointing gestures in children with typical and delayed language acquisition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(11), 3185-3197.
- Macroy-Higgins, M., Montemarano, E.A. (2016). Attention and word learning in toddlers who are late talkers. *Journal of child language*, 43(5), 1020-1037.
- MacRoy-Higgins, M., Shafer, V.L., Fahey, K.J., Kaden, E.R. (2016). Vocabulary of toddlers who are late talkers. *Journal of Early Intervention*, 38(2), 118-129.
- Mauer, D.M. (1999). Issues and applications of sensory integration theory and treatment with children with language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(4), 383-392.
- Maviş, İ., Demirdöğenler, S. (2016). Vocabulary and grammar acquisition in Turkish as assessed by the Turkish Communicative Development Inventory. *Trends in Language Acquisition Research*, 20, 2075-294.
- Morrow, L.M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 537-554.
- Moyle, J., Stokes, S.F., Klee, T. (2011). Early language delay and specific language impairment. *Developmental disabilities research reviews*, 17(2), 160-169.

- Ölmez, F.S. (2010). *24-36 ay arası normal gelişim gösteren çocuklar ile 30-48 ay arası gecikmiş dil ve konuşması bulunan çocukların dilsel becerilerinin Tige-2 kullanılarak karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Çakan A., Akduman, G.G., Özyürek A., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çaban, A., Yurt, Ö., Koğar, H., Karayol, S. (2014). Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Anne-Baba Formuna ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 102-115.
- Özen, A., Erkenekon, Y. (2011). Özel eğitimde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 351-362.
- Paul, R. (1993). Patterns of development in late talkers: Preschool years. *Journal of Childhool Communication Disorders*, 15(1), 7-14.
- Paul, R., Jennings, P. (1992). Phonological behavior in toddlers with slow expressive language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(1), 99-107.
- Paul, R., Norbury, C.F. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence* (4th ed.). Elsevier: Missouri.
- Paul, R., Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(3), 592-598.
- Pharr, A.B., Ratner, N.B., Rescorla, L. (2000). Syllable structure development of toddlers with specific expressive language impairment (sli-e). *Applied Psycholinguistics*, 21, 429-449.
- Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(4), 587-599.
- Rescorla, L. (2002). Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 360-371.
- Rescorla, L. (2005). Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48(2), 459-472.
- Rescorla, L. (2009). Age 17 language and reading outcomes in late-talking toddlers: Support for a dimensional perspective on language delay. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52(1), 16-30.

- Rescorla, L. (2011). Late talkers: Do good predictors of outcome exist?. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 17(2), 141-150.
- Rescorla L., Alley A., Christine J.B. (2001). Word frequencies in toddlers lexicons. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 598- 609.
- Rescorla, L.A., Dale, P.S. (2013). *Late talkers*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Rescorla, L., Frigerio, A., Sali, M.E., Spataro, P., Longobardi, E. (2014). Typical and delayed lexical development in Italian. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(5), 1792-1803
- Rescorla, L., Merrin, L. (1998). Communicative intent in late-talking toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 19(3), 393-414.
- Rescorla, L., Mirak, J., Singh, L. (2000). Vocabulary growth in late talkers: Lexical development from 2; 0 to 3; 0. *Journal of Child Language*, 27(2), 293-311.
- Rescorla, L., Ratner, N.B. (1996). Phonetic profiles of toddlers with specific expressive language impairment (sli-e). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(1), 153-165.
- Rescorla, L., Schwartz, E. (1990). Outcome of toddlers with specific expressive language delay. *Applied Psycholinguistics*, 11(4), 393-407.
- Restrepo, M.A., Swisher, L., Plante, E., Vance, R. (1992). Relations among verbal and nonverbal cognitive skills in normal language and specifically language-impaired children. *Journal of Communication Disorders*, 25(4), 205-219.
- Rice, M.L., Taylor, C.L., Zubrick, S.R. (2008). Language outcomes of 7-year-old children with or without a history of late language emergence at 24 months. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(2), 394-407.
- Rice, M.L., Warren, S.F. ve Betz, S.K. (2005). Language symptoms of developmental language disorders: An overview of autism, down syndrome, fragile x, specific language impairment, and williams syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 26(1), 7-27.
- Robertson, S.B., Weismer, S.E. (1999). Effects of treatment on linguistic and social skills in toddlers with delayed language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(5), 1234-1248.
- Roid, G.H., Koch, C. (2017). Leiter-3: Nonverbal cognitive and neuropsychological assessment. R. McCallum (Ed.) *Handbook of nonverbal assessment* içinde (s. 127-150). Cham: Springer.

- Savaşır, I., Sezgin, N., Erol, N. (2005). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri el kitabı* (3. baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Scarborough, H.S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61(6), 1728-1743.
- Scarborough, H.S. ve Dobrich, W. (1990). Development of children with early language delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 33(1), 70-83.
- Scarborough, H.S., Dobrich, W., Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 508-511.
- Searle, J.R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, D. (1984). Scaffolding: Who's building whose building?. *Language Arts*, 61(5), 480-483.
- Sezer, B.N. (2019). *Gecikmiş dil ve konuşması bulunan çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığının Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi ile belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Shriberg, L.D., Austin, D., Lewis, B.A., McSweeney, J.L., Wilson, D.L. (1997). The speech disorders classification system (sdcs) extensions and lifespan reference data. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(4), 723-740.
- Şan, A. (2010). *3-6 yaş arası özgül dil bozukluğu olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların dil özelliklerinin analizi ve karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tekin-İftar, E. (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tertemiz, N.I. (2004). Çok zekâ kuramı'na göre bütünleştirilmiş etkinliklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 29 (134), 1-10.
- Tervo, R.C., Kinney, C.A. (1981). The child with delayed language: Assessment and management. *Canadian Family Physician*, 27, 1405-1412.
- Topbaş, S., Maviş, I., Erbaş, D. (2003). Intentional communicative behaviours of Turkish-speaking children with normal and delayed language development. *Child: Care, Health and Development*, 29(5), 345-355.

- Thai, D., Tobias, S. (1994). Relationships between language and gesture in normally developing and late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(1), 157-170.
- Thal, D.J. (2000). *Late-talking toddlers: Are they at risk?*. San Diego: San Diego State University Press.
- Thal., D.J., Tobias., S. (1992). Communicative gestures in children with delayed onset of oral expressive vocabulary. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(6), 1281–1289.
- Thal, D.J., Tobias, S., Morrison, D. (1991). Language and gesture in late talkers: A 1-year follow-up. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(3), 604–612.
- Taal, M.N., Rietman, A.B., Meulen, S.V., Schipper, M., Dejonckere, P.H. (2013). Children with specific language impairment show difficulties in sensory modulation. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 38(2), 70-78.
- Toğram, B. (2004). *Doğal dil öğretim tekniklerinden tepki isteme modelinin öğretilmesinin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, Ö. (2011). *Rezonans bozukluklarının nazometrik değerlendirilmesi: 4-18 yaş aralığındaki bireyler için Türkçe norm çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ünsal, E.M. (2020). Jestler, E.M. Ünsal, N.S. Saban-Dülger (Ed.). *Çocuğun dil serüveni: 0-6 yaşta iletişim ve dil becerileri içinde* (s. 26-60). Ankara: Nobel Yayıncılık Basım.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weismer, S.E. (2013). Developmental language disorders: Challenges and implications of cross-group comparisons. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 65(2), 68-77.
- Weitzman, E., Girolametto, L., Drake, L. (2017). Hanen programs for parents: Parent implemented early language intervention. R.J. McCauley, M.E. Fey, R.B. Gillam (Eds.) *Treatment of language disorders in children* içinde. Baltimore, MA: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M., Fischel, J.E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.

- Whitehurst, G., Fischel, J., Lonigan, C., Valdez-Menchaca, M., Arnold, D., Smith, M. (1991). Treatment of early expressive language delay: If, when, and how. *Topics in Language Disorders*, 11, 55-68.
- Whitehurst, G.J., Smith, M., Fischel, J.E., Arnold, D.S., Lonigan, C.J. (1991). The continuity of babble and speech in children with specific expressive language delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(5), 1121-1129.
- Wilcox, M.J., Kouri, T.A., Caswell, S.B. (1991). Early language intervention: A comparison of classroom and individual treatment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 1(1), 49-62.
- Zubrick, S.R., Taylor, C.L., Rice, M.L., Slegers, D.W. (2007). Late language emergence at 24 months: An epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(6), 1562-1592.
- http-1: <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/late-language-emergence/> (Erişim tarihi: 20.10.2021)
- http-2: <https://sites.ed.gov/idea/> (Erişim tarihi: 17.06.2020)
- http-3: <https://highscope.org/wp-content/uploads/2020/02/HighScope-Preschool-Curriculum-Preview-Kit.pdf> (Erişim tarihi: 15.10.2020)
- http-4: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> (Erişim tarihi: 12.09.2020)
- http-5 : https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/09112415_21130021_Dil_ve_Konusma.pdf (Erişim tarihi: 07.10.2021)

EK-1. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Belgesi

Sayın Veli,

Bu araştırma, gecikmiş dil ve konuşması olan çocuklarda Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın etkililiğini incelemek amacıyla yapılmaktadır.

Araştırma, veri toplama ve araştırmacı tarafından geliştirilen Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programının uygulaması süreçlerinden oluşmaktadır. Veri toplama süreci ebeveyn ve çocuğa uygulanan veri toplama araçları ile gerçekleştirilecektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda size ve çocuğunuza standart testlerin, ölçeklerin ve formların uygulanacaktır. Uygulama süreci ise sadece çocukların katılımı ile gerçekleştirilecektir. Katılımcı çocuklara Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı 10 hafta 20 oturumlu grup eğitimi şeklinde uygulanacaktır.

Araştırma kapsamında çocukların veri toplama araçlarına verdiği yanıtlar ve programın uygulanma süreci ses/video kayda alınacaktır. Elde edilen veriler ve ses/video kayıtları sadece tez danışmanı ve araştırmacı tarafından kullanılacaktır.

Araştırmaya kendinizin ve çocuğunuzun katılmasına onay vermeniz gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çocuğunuzun ve sizin isminiz ve bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır. İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Veriler 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 korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Veri toplama süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de çalışma sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz istediğiniz zaman çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bu formu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığımız zaman için teşekkür ederiz. Formu imzalamadan önce araştırmaya ilişkin sorularınız varsa mutlaka araştırmacıya yöneltiniz.

(Araştırmacı iletişim bilgileri)

Bana açıklanan bilgileri anladım. Araştırmaya kendi rızamla katılmayı istiyorum. Oğlum/kızım'ın araştırmaya veri toplama araçlarının uygulanması ve/veya Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'na katılması yoluyla dahil olmasını kabul ediyorum. İstedığımız takdirde çalışmadan ayrılabilceğimizi biliyorum. Araştırma kapsamında elde edilen bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Velinin Adı ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-2. Etik Kurul Onayı

İlgili etik kurul onayı tezin basılı dokümanında bulunmaktadır.

EK-3. Veri Toplama ve Uygulama İzni

İlgili veri toplama ve uygulama izni tezin basılı dokümanında bulunmaktadır.

EK-4. Genel Çocuk Sağlığı Bilgi Formu

GENEL ÇOCUK SAĞLIĞI VE GELİŞİMİ BİLGİ FORMU

Katılımcı No:
Doğum tarihi:
Yaşı:

Annenin Öğrenim Seviyesi			
Babanın Öğrenim Seviyesi			
Gelir Seviyesi (Bir tanesini işaretleyiniz)	Düşük <input type="checkbox"/>	Orta <input type="checkbox"/>	Yüksek <input type="checkbox"/>
	Evet	Hayır	Açıklama
Çocuğun geçirdiği önemli bir hastalık veya kaza/ameliyat var mı? Varsa nedir?			
Mevcut bir hastalığı var mı?			
Sürekli kullandığı bir ilaç var mı?			
Herhangi bir işitme sorunu var mı?			
Herhangi bir görme problemi var mı?			
Kafa travması öyküsü var mı?			
Hangi elini kullanır?			<input type="checkbox"/> Sağ <input type="checkbox"/> Sol
Çocuğunuz kaç yaşında yürüdü?			
Çocuğunuz kaç yaşında konuştu?			
Çocuğunuz öz bakım becerileriyle ilgili olarak hangilerini gerçekleştirmektedir?			Beslenme <input type="checkbox"/> Yardımla <input type="checkbox"/> Yardımsız Tuvalet alışkanlığı <input type="checkbox"/> Yardımla <input type="checkbox"/> Yardımsız Giyinme becerisi <input type="checkbox"/> Yardımla <input type="checkbox"/> Yardımsız Temizlik becerileri <input type="checkbox"/> Yardımla <input type="checkbox"/> Yardımsız
Kendini sözel olarak ifade eder mi?			
Çevresindekilerle karşılıklı sohbet eder mi?			
Konuşması anlaşılır mı? Hayır ise sebebini belirtiniz.			
Yaşadığı, duyduğu bir olayı (evde, okulda) ifade eder mi?			
Kendini kaç kelimelik cümleyle ifade eder?			<input type="checkbox"/> Tek <input type="checkbox"/> İki <input type="checkbox"/> Üç <input type="checkbox"/> Daha fazla
Çocuğunuz arkadaşlık ilişkileri kurup sürdürebiliyor mu?			
Çocuğunuz birlikte oyun oynamaktan hoşlanır mı? Ne tür oyunlar tercih eder?			
Çocuğunuzun Türkçe dışında bildiği/konuştuğu bir dil var mı?			
Çocuğunuzun okuldaki genel durumu hakkında kısaca bilgi veriniz.			

EK-5. Ebeveyn ve Çocuk Bilgi Formu

Ebeveynlere Yönelik Bilgiler:

Aşağıdaki tablodaki soruları anne/baba kendisi ile ilgili olarak dolduracaktır. (Lütfen bütün bilgileri hem anne hem baba için eksiksiz doldurunuz.)

Formu dolduran ebeveyn: Anne () Baba ()

	Anne	Baba
Doğum Tarihi:		
Yaşı:		
Doğum Yeri:		
Ana Dili:		
Mesleği:		
Eğitim Durumu:	<input type="checkbox"/> Okuma-yazma bilmiyor <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek lisans <input type="checkbox"/> Doktora	<input type="checkbox"/> Okuma-yazma bilmiyor <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek lisans <input type="checkbox"/> Doktora
Aile Yapısı	<input type="checkbox"/> Çekirdek aile (anne-baba ve çocuklar) <input type="checkbox"/> Geniş aile (büyük anne-baba, anne-baba ve çocuklar) <input type="checkbox"/> Anne-baba ayrı	

Haneye giren toplam ücreti dikkate alarak uygun kutucuğu işaretleyiniz.

Ailenin Gelir Durumu	<input type="checkbox"/> 2000 TL'nin altında <input type="checkbox"/> 2001- 4000 TL arası <input type="checkbox"/> 4001- 6000 TL arası <input type="checkbox"/> 6001 TL ve üzerinde
----------------------	--

Çocuğa Yönelik Bilgiler:

Aşağıdaki tablonun içindeki soruları ebeveyn çocuğu ile ilgili olarak dolduracaktır.
(Lütfen bütün bilgileri eksiksiz doldurunuz.)

Doğum Tarihi:	
Yaşı:	
Cinsiyeti:	
Daha önce ya da şu an dil ve konuşma terapisi alıyor mu?	() Evet () Hayır Açıklama:
Ana dili:	
Büyürken evde konuşulan başka dil var mı?	() Evet () Hayır Açıklama:
Herhangi bir kuruma (okul vb.) gidiyor mu?	() Evet () Hayır Açıklama:
Doğum öncesi, doğum sırası döneme ait bilgiler:	Hamilelik süresi: Annenin hamilelik süresince annenin sağlık durumu: Doğum şekli: () Normal () Sezeryan Doğum sırasında ve sonrasında bebekle ilgili herhangi bir sorun yaşandı mı (sarılık, mekonyum, beslenme güçlüğü, solunum güçlüğü vb.)? Evet ise açıklayınız.
Doğum sonrası döneme ait bilgiler:	Anne sütü aldı mı? Aldı ise kaç ay? Emzirme döneminde herhangi bir beslenme güçlüğü yaşadı mı? Evet ise açıklayınız.
Çocuğun geçirdiği önemli bir hastalık var mı?	() Evet () Hayır Açıklama:
Çocuğun geçirdiği önemli bir kaza/ameliyat var mı?	() Evet () Hayır Açıklama:
Devam eden kronik rahatsızlığı ya da herhangi bir tanısı var mı?	() Evet () Hayır Açıklama:
Sürekli kullandığı bir ilaç var mı?	() Evet () Hayır Açıklama:

Kulak enfeksiyonu geçirdi mi?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır	Açıklama:
Herhangi bir işitme sorunu var mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır	Açıklama:
Ailesinde ya da akrabalarında dil ve konuşma bozukluğuna sahip başka birey var mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır	Açıklama:
Televizyon, tablet, telefon vb. ekran karşısında geçirdiği ortalama süre:	<input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/> Yarım saat <input type="checkbox"/> 1 saat <input type="checkbox"/> 2 saat <input type="checkbox"/> 3 saat ve üzeri	
Öz bakım becerileri:	Beslenme: <input type="checkbox"/> Yardımla <input type="checkbox"/> Yardımsız Tuvalet alışkanlığı: <input type="checkbox"/> Yardımla <input type="checkbox"/> Yardımsız Giyinme becerisi: <input type="checkbox"/> Yardımla <input type="checkbox"/> Yardımsız Temizlik becerisi: <input type="checkbox"/> Yardımla <input type="checkbox"/> Yardımsız	
Dil gelişim sürecine ait bilgiler (söz öncesi dönem ve sonrası, şu an kendini nasıl ifade ettiği):		
Fiziksel gelişim sürecine ait bilgiler (oturma, emikleme, yürüme vb.):		
Bilişsel gelişim sürecine ait bilgiler:		
Sosyo-duygusal gelişim sürecine ait bilgiler (iletişim, akran ilişkileri, oyun becerileri vb.):		

EK-6. Genel Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Bilgi Formu Kullanım İzni

İlgili kullanım izni tezin basılı dokümanında bulunmaktadır.

EK-7. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)

İlgili envanter tezin basılı dokümanında bulunmaktadır.

EK-8. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

İlgili veri toplama aracı tezin basılı dokümanında bulunmaktadır.

EK-9. Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE-I ve TİGE-II)

İlgili veri toplama aracı tezin basılı dokümanında bulunmaktadır.

İlgili veri toplama aracı tezin basılı dokümanında bulunmaktadır.

EK-10. OSBED Kullanım İzin Belgesi

İlgili kullanım izin belgesi tezin basılı dokümanında bulunmaktadır.

EK-11. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Anne-Baba Formu (Örnek Maddeler)

İlgili veri toplama aracına ait örnek maddeler tezin basılı dokümanında bulunmaktadır.

EK-12. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu

Sayın ebeveyn,

Bu anketin amacı, çocuğunuzun alıcı ve ifade edici dil becerilerini arttırmak için uygulanan program hakkındaki görüşlerinizi değerlendirmektir.

Lütfen aşağıda ilgili alanları doldurunuz.

İfade edilen görüşe *tamamen* katılıyorsanız “**tamamen (2)**” seçeneğini işaretleyiniz. İfade edilen görüşe *kısmen* katılıyorsanız “**kısmen (1)**” seçeneğini işaretleyiniz. İfade edilen görüşe *hiç* katılmıyorsanız “**hiç (0)**” seçeneğini işaretleyiniz.

	Tamamen	Kısmen	Hiç
1. Dil becerilerini arttırmak amacıyla yürütülen müdahale programından memnun kaldım.			
2. Bu müdahale programı çocuğumun dil becerilerini arttırdı.			
3. Bu müdahale programı çocuğumun sosyal becerilerini arttırdı.			
4. Bu müdahale programını dil becerilerinin desteklenmesi için başka ailelere öneririm.			
5. Uygulanan dil müdahale programı yeterliydi.			
6. Uygulanan grup dil müdahale programını bireysel olarak uygulanan programlara tercih ederim.			
7. Yürütülen dil müdahale programından memnun kalmadığımız yönleri birkaç cümleyle açıklayınız?			
8. Yürütülen dil müdahale programından memnun kaldığımız yönleri birkaç cümleyle açıklayınız?			
9. Yürütülen dil müdahale programı sonrasında çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikleri sıralayınız?			

EK-13. Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı Uygulama Güvenirliği Kontrol Listesi

Sayın Uzman,

Bu çalışma, Öğr. Gör. Şükriye Kayhan Aktürk tarafından Doç. Dr. Bülent Toğram danışmanlığında Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürüttüğü doktora tez çalışmasının hazırlıkları arasındadır. Araştırmanın amacı gecikmiş dil ve konuşması olan çocuklara yönelik Etkileşim Temelli Dil Müdahale Programı'nın geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanmasıdır. Hazırlanan programın uygulama güvenirliliğinin sağlanmasında sizlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Uygulamanın içeriğine yönelik size verilen bilgilerden hareketle çalışmanın uygulama sürecini değerlendirmenizi rica ederiz.

Uygulama

1. Araştırmacı etkinlikleri toplam 90 dakikalık oturumlar şeklinde uygular.

Evet () Hayır ()

2. Araştırmacı oturumları rutine uygun şekilde (karşılama, serbest etkinlik, motor etkinlik vb.) gerçekleştirir.

Evet () Hayır ()

3. Araştırmacı oturumlarda hedef temalar ile uyumlu etkileşimli etkinlikler uygular.

Evet () Hayır ()

4. Araştırmacı etkinlikleri etkinlik planına uygun şekilde gerçekleştirir.

Evet () Hayır ()

5. Araştırmacı oturumda çalışılan temalar doğrultusunda belirli dilsel hedefleri daha çok vurgular.

Evet () Hayır ()

6. Araştırmacı oturumlar süresince dilsel girdi olanaklarının arttırılmasına gayret eder.

Evet () Hayır ()

7. Araştırmacı serbest oyun zamanında katılımcı çocuklarla ilgilenir ve bu esnada dolaylı dil müdahalesi stratejilerini kullanır.

Evet () Hayır ()

8. Araştırmacı etkinlikler sırasında katılımcı çocukların sözlü ve sözsüz iletişimde bulunmaları için fırsat sunar.

Evet () Hayır ()

9. Araştırmacı katılımcı çocukların iletişimsel dili kullanma girişimlerini cesaretlendirir.

Evet () Hayır ()

10. Araştırmacı katılımcı çocuklara grubun aktif üyesi olmalarına ve grup içi paylaşımda bulunmalarına dikkat eder.

Evet () Hayır ()

11. Araştırmacı katılımcı çocuklara verdiği yönergeleri hareket, jest ve mimiklerle destekler.

Evet () Hayır ()

12. Araştırmacı katılımcı çocuklarla iletişim kurarken kullandığı dili ve ses tonunun çocukların anlama düzeyine göre uyarlar.

Evet () Hayır ()

Yukarıdakiler dışında değerlendirme ve uygulama süreçleri ile ilgili belirtmek istediğiniz görüşler var ise lütfen belirtiniz.

.....
.....
.....

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Şükriye KAYHAN AKTÜRK
Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Geçmişi:

- Doktora 2021, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapisi A. B. D., Doktora Programı
- Y. Lisans 2016, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapisi A. B. D., Tezli Yüksek Lisans Programı
- Y. Lisans 2015, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A. B. D., Tezli Yüksek Lisans Programı
- Lisans 2010, Boğaziçi Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık- Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümleri Çift Ana-dal Programı

Mesleki Geçmişi:

- 2017-... Öğretim Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
- 2016-2017 Psikolojik Danışman, Altındağ Belediyesi Anaokulu
- 2011-2016 Psikolojik Danışman, Üsküdar Gazi Mustafa Altıntaş İlkokulu
- 2010-2011 Okul Öncesi Öğretmeni, Esenler Kazım Karabekir İlköğretim Okulu

Yayımları ve Bilimsel Faaliyetleri:

- Kayhan Aktürk, Ş., Özdemir, R. S. (2021). A comparison of peer relations between preschool children who stutter and their fluent peers. *Arch Health Sci Res.*, 8(3):153-159.
- Yılmaz Çifteci, N., Kayhan Aktürk, Ş. (2021). Characteristics of Children with Language Disorders: Preliminary Findings from a University Clinic, Poster Presentation, The 14th Panhellenic 1st International Congress of Speech and Language Therapy, Greece.
- Kayhan Aktürk, Ş., Yılmaz Çifteci, N. (2021). Case Study: Fluency Shaping Study in a Child with Autism Spectrum Disorder and Stuttering, Poster Presentation, The 14th Panhellenic 1st International Congress of Speech and Language Therapy, Greece.

- Kayhan Aktürk, Ş., Toğram, B. (2021). Investigation of Services Provided by Speech and Language Pathologists during COVID-19 Pandemic: Turkey Sample. Poster Presentation, The 14th Panhellenic 1st International Congress of Speech and Language Therapy, Greece.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2021). İletişim, dil ve konuşma bozukluklarına genel bakış. Ş. Seçkin Yılmaz, E. Gerçek, (Ed.). *Dil konuşma bozukluğu* içinde (s. 23-33). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2021). Oyun becerileri. E. M. Ünsal, N. S. Saban-Dülger, (Ed.). *Çocuğun dil serüveni: 0-6 yaşta iletişim ve dil becerileri* içinde (s. 11-150). Ankara: Nobel Yayıncılık Basım.
- Kayhan Aktürk, Ş., Ünsal, E. M. (2019). Okul çağı döneminde kekemeliği olan ve olmayan çocukların duygu düzenleme becerilerinin karşılaştırılması: Ön bulgular. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi (DKYAD)*, 2 (2), 104-120.
- Kayhan Aktürk, Ş., Ünsal, E. (2019). Okul Çağı Döneminde Kekemeliği Olan ve Olmayan Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması. 10. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, Sözlü Sunum, İstanbul.
- Kazanoğlu, D., Kayhan Aktürk, Ş. (2018). Konuşma Sesi Bozukluğu Müdahalesinde Aile Katılımına Genel Bakış, 2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (ICECI 2018), Sözlü Sunum, Antalya.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Olan ve Olmayan Çocukların Zorbalığa Uğrama Düzeylerinin Karşılaştırılması. 2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (ICECI 2018), Poster Sunum, Antalya.
- 2018, 10. Ulusal Larengoloji Kongresi, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuklarda Ses Dil ve Konuşma Bozuklukları Paneli, Gecikmiş Dil ve Konuşma Sorunu Olan Çocuklara Yönelik Müdahale Yaklaşımları, Davetli Konuşmacı, Ankara.
- Kayhan Aktürk, Ş., Sertan, Ö. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Kekemeliği Olan ve Olmayan Çocukların Akran İlişkilerinin Karşılaştırılması: Eskişehir Örnekleme, Sözlü Sunum, 9. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2012). Okulda Zorbalığı Önlemeye Yönelik Bir Program, Sözlü Sunum, Eğitimde İyi Örnekler Paylaşımı Konferansı, Aydın Üniversitesi-M.E.B., İstanbul.

Katıldığı Eğitimler:

- PALIN PCI: Ebeveyn Çocuk Etkileşim Terapisi, Okul öncesi dönemde kekemeliği olan çocuklara yönelik ebeveyn-çocuk etkileşim terapisi. Eğitimci:Kevin Paul Fower, Michael Palin Centre, 15.12.2019-17.12.2019
- It Takes Two to Talk, Gecikmiş dil ve konuşması olan çocukların ailelerine yönelik terapi programı. Eğitimci: Judi Thornton, Hanen Centre, 27.06.2019-30.06.2019
- Introduction to PROMPT: Technique Workshop. Eğitimci: Karin Brinkman (The PROMPT Institute), 18.12.2018-20.12.2018
- Okul Öncesi Dönemde Kekemelik Değerlendirmesi ve Terapisi. Eğitimci: Prof. Dr. Kurt Eggers, 26.11.2018-26.11.2018
- Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Doğal Bağlamda Öğretimi-Milleu Yöntemi Çalıştayı. Eğitimciler: Yrd. Doç. Dr. Bahar Keçeli Kaysılı, Prof.Dr. Funda Acarlar, Öğr. Gör. Meral Çilem Ökcün Akçamuş, Uluslararası Katılımlı 3. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, UDEMKO, Anadolu Üni. 31.03.2018-31.03.2018
- Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL) Uygulama ve Puanlama Eğitimi. Eğitimci: Yrd. Doç. Dr. Selçuk Güven, 13.01.2018-13.01.2018
- Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) Uygulama ve Puanlama Eğitimi. Eğitimci: Yrd. Doç. Dr. Selçuk Güven, 13.01.2018-13.01.2018
- ICDL onaylı DIR Floortime (201) Temel Düzey Uygulayıcı Eğitimi. Eğitimci: Çiğdem Ergül M.S., 20.08.2017-05.11.2017
- ICDL onaylı DIR Floortime (101) Başlangıç Düzeyi Eğitimi. Eğitimci: Çiğdem Ergül M.S., 10.06.2017-11.06.2017
- Motor Konuşma Bozukluklarında Değerlendirme ve Davranışsal Müdahale. Eğitimci: Yunjung Kim, 9. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, Medipol Üni., 14.05.2017-14.05.2017
- Otizmliler için İşlevsel İletişim Eğitimi. Eğitimci: Daphne U. Hartzheim, 9. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, Medipol Üni., 14.05.2017-14.05.2017
- Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi Uygulayıcı Kursu. Eğitimci: Prof. Dr. Ayşegül GÜVEN, Türk Psikologlar Derneği, 07.01.2017-08.01.2017
- Uygulamalı Aile Eğitimi: Aile Eğitimi Programı Geliştirme ve Uygulama. Eğitimci: Prof. Dr. Atilla Cavkaytar, 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Anadolu Üni., 08.10.2016-08.10.2016
- Gelişimsel Geriliği Bulunan Çocuklara Yönelik Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı. Eğitimciler: Prof. Dr. Sema Batu, Doç. Dr. Arzu ÖZEN, Uzm. Sezgin KARTAL, Uluslararası Katılımlı 3. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, UDEMKO, Anadolu Üni., 31.03.2016-31.03.2016
- Uygulamalı Yoğunlaştırılmış Fillial Terapi Eğitim Programı. Eğitimci:Uzm. Psk. Filiz Çetin, Nisan Psikolojik Danışma Merkezi, 23.04.2010-26.04.2010
- Çocuk Merkezli Oyun Terapisi Grup Supervizyon Eğitimi. Eğitimci: Uzm. Psk. Filiz Çetin, Nisan Psikolojik Danışma Merkezi, 17.12.2009-11.02.2010
- Çocuk Merkezli Oyun Terapisi Eğitimi. Eğitimci: Uzm. Psk. Filiz Çetin, Nisan Psikolojik Danışma Merkezi, 06.12.2009-06.12.2009