

Özgün araştırma

## Etkileşimli Kitap Okumanın Gelişimsel Dil Bozukluğuna Etkileri: Ön Çalışma

Tuğçe Karahan Tığrak<sup>1</sup>, Esra Özcebe<sup>2</sup>

Gönderim Tarihi: 2 Ocak, 2024

Kabul Tarihi: 10 Haziran, 2024

Basım Tarihi: 31 Aralık, 2024

Erken Görünüm Tarihi: 11 Ekim, 2024

### Öz

**Amaç:** Bu çalışma, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların dil ve konuşma terapilerine ek olarak etkileşimli kitap okuma ile karşılaşmaları sonucunda dil ve öz düzenleme becerilerinde nasıl bir farklılık olacağını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

**Gereç ve Yöntem:** Gelişimsel dil bozukluğu olan kontrol grubunda bulunan 48-72 ay arasındaki 10 çocuğa standart dil ve konuşma terapisi uygulandı. Çalışma grubunda bulunan 10 çocuğa ise dil ve konuşma terapisi yanı sıra etkileşimli kitap okuma uygulandı. Çocuklara 8 hafta boyunca dil konuşma terapisi ve/veya etkileşimli kitap okuma uygulandı. Çocukların hem dil becerileri hem de öz düzenleme becerileri müdahale öncesi ve sonrasında parametrik olmayan analizler ile incelendi.

**Bulgular:** Dil ve konuşma terapisine ek olarak etkileşimli kitap okuma müdahalesi alan gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların dil becerileri ile öz düzenleme becerilerine dair dikkat dürtü kontrol boyutu daha fazla ilerleme göstermiştir.

**Sonuç:** Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların yaşadığı bilişsel zorluklarının gözden kaçırılmaması için dil ve konuşma terapisi müdahale planlarında düzenlemeler yapılmalıdır. Bu çocukların sadece dil zorluğu değil öz düzenleme becerileri için de etkileşimli kitap okumanın uygun bir öneri olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** gelişimsel dil bozukluğu, öz düzenleme, etkileşimli kitap okuma

<sup>1</sup>Tuğçe Karahan Tığrak (Sorumlu Yazar). (Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, Altındağ, Ankara, Türkiye, e-posta: [karahantugce@gmail.com](mailto:karahantugce@gmail.com), ORCID: 0000-0001-5112-8977)

<sup>2</sup>Esra Özcebe. (İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Odyoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: [eozebe@gmail.com](mailto:eozebe@gmail.com), ORCID: 0000-0001-6393-7077)

\*Bu çalışma sorumlu yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

*Original Research*

## **Effects of Dialogic Reading on Developmental Language Disorder: Preliminary Study Summary**

Tuğçe Karahan Tığrak<sup>1</sup> , Esra Özcebe<sup>2</sup> 

**Submission Date:** January 2<sup>nd</sup>, 2024

**Acceptance Date:** June 10<sup>th</sup>, 2024

**Pub.Date:** December 31<sup>st</sup>, 2024

**Online First Date:** October 11<sup>th</sup>, 2024

---

### **Abstract**

**Purpose:** This study was conducted to determine the differences in language and self-regulation skills of children with developmental language disorder as a result of encountering dialogic reading in addition to speech and language therapies.

**Materials and Methods:** Standard speech and language therapy was applied to 10 children aged 48-72 months in the control group with developmental language disorder. The 10 children in the study group received speech and language therapy as well as dialogic reading. Speech and language therapy and/or dialogic reading were applied to the children for 8 weeks. Both language skills and self-regulation skills of the children were analysed with nonparametric analyses before and after the intervention.

**Results:** Children with developmental language disorder who received dialogic reading intervention in addition to speech and language therapy showed more progress in the attention-impulse control dimension of language skills and self-regulation skills.

**Conclusion:** Arrangements should be made in speech and language therapy intervention plans so that the cognitive difficulties experienced by children with developmental language disorders are not overlooked. It is thought that dialogic reading is an appropriate suggestion not only for language difficulties but also for self-regulation skills of these children.

**Keywords:** *developmental language disorder, self-regulation, dialogic reading*

---

<sup>1</sup>**Tuğçe Karahan Tığrak (Corresponding Author).** (Hacettepe University, Faculty of Health Sciences, Department of Speech and Language Therapy, Altındağ, Ankara, Turkey, e-mail: [karahantugce@gmail.com](mailto:karahantugce@gmail.com). ORCID: 0000-0001-5112-8977)

<sup>2</sup>**Esra Özcebe.** (İstanbul University-Cerrahpaşa, Faculty of Health Sciences, Department of Audiology, Istanbul, Turkey, e-mail: [ozcebe@gmail.com](mailto:ozcebe@gmail.com). ORCID: 0000-0001-6393-7077)

\* It is a section of the PhD thesis of the corresponding author.

## **Giriş**

Biyomedikal bir temel ile bağlantısı olmayan dil bozukluğu, Gelişimsel dil bozukluğu (GDB) olarak kabul edilmektedir (Bishop ve ark., 2016). Elde edilen bilgiler GDB tanılmasının, 5 yaşından itibaren kullanılabileceğini göstermektedir. Bu sınıflamaya dahil olan çocukların dil becerilerine dair profilleri çeşitlilik göstermektedir. Çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin tespit edilmesi ve ayrıca dilin tüm alanlarında ne kadar zorlandıklarının belirlenmesi önemlidir (Bishop ve ark., 2017; Bishop, 2017). Gelişimsel dil bozukluğu sadece alıcı ve ifade edici dil becerilerinde görülen zorlukları içermez, bilişsel alan sorunları; aynı zamanda davranış problemlerini içerebilir. Dil bozukluklarına eşlik eden bilişsel zorluklardan bir tanesi de öz düzenleme becerileridir (Gray ve ark., 2019; Singer & Bashir, 1999).

Literatürü sınırlı olsa da dil becerilerinde zorluk yaşamayan çocukların öz düzenleme ve yürütücü işlevler alanlarında da iyi performans gösterdikleri belirtilmiştir (Hongwanishkul ve ark., 2005; Matte-Gagné & Bernier, 2011). Gelişimin en hızlı olduğu 6 yaşa kadar çocukların dil becerileri ve bilişsel alanın bir parçası olan öz düzenleme becerileri etkileşim halindedir (Winsler ve ark., 2003). Cole ve arkadaşları (2010) dilin öz düzenlemeyi içeren içsel durumları anlama, sosyal-ilişkisel olarak kabul edilebilir yollar bulma gibi durumlar için kritik olduğunu belirtmiştir. 2011 yılında yapılan çalışmada ifade edici sözcük dağarcığı ve konuşkanlığın bilişsel alanın parçası olan öz düzenlemeye etkisi incelenmiş ve sözcük dağarcığının öz düzenlemenin bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir (Vallotton & Ayoub, 2011).

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların öz düzenleme becerileri tipik dil gelişimi gösteren yaşitlarına göre farklılıklar göstermektedir. (Fujiki ve ark., 2002; Fujiki ve ark., 2004; Vallotton & Ayoub, 2011). Bu çocukların dil problemlerine eşlik eden öz düzenleme gibi zorlukların da standart dil ve konuşma terapisi ile iyileşme göstermesi beklenmektedir (Mahoney, 2009; Mahoney & Perales, 2003). Dil ve konuşma terapisi programları bu ilerlemeyi sağladığını belirtse de literatür bu konuda net değildir. Ancak etkileşimli kitap okuma (EKO) müdahalesinin hem dil hem de bilişsel gelişimi desteklediği belirtilmiştir (Cook ve ark., 2018; Daunic ve ark., 2013).

Etkileşimli kitap okuma, kitap okuma esnasında yetişkinlerin çocuğa etkileşimli yaklaşımını ifade eder. Etkileşimli kitap okuma, küçük çocuk ve yetişkinin etkileşimli ve paylaşımlı okuma yaparak çocuğun sözcük bilgisinin, ifade edici dil becerilerinin ve hatta erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesini içerir (Whitehurst, Arnold ve ark., 1994; Whitehurst, Epstein, ve ark., 1994; Whitehurst ve ark., 1988). Geleneksel kitap okuma esnasında yetişkin aktiftir ve çocuğu dahil etmeye çalışmaz. Bu nedenle çocuk pasif rodedir.

Etkileşimli kitap okumada ise çocuk, yetişkinin yönlendirmesi ile adım adım aktif kitap okuyucusu olmayı öğrenir (Justice & Pullen, 2003; Whitehurst, Arnold ve ark., 1994). Diyaloga dayalı bir kitap okumadır. Yetişkin ve çocuk arasında yorum yapma, soru sorma ve gerektiğinde cevaplamayı kapsayan diyalog kurma tekniklerini içerir. Diyalog temelli olması, etkileşim odaklı olmasını sağlar (Whitehurst, Arnold ve ark., 1994). Etkileşim öncelenerek yapılan okumanın, yetişkin ile çocuğun rolleri sıklıkla yer değiştirdiği sistematik bir işleyişi vardır. Yetişkin, çocuğu kitap okumaya katılımı için teşvik eder (Flynn, 2011). Çocuk ise bu cesaretlendirme ile kitabın sadece dinleyicisi değildir, anlatıcısı da olabilmektedir. Bu etkileşimli yaklaşım, çocuk ile kitap okunduğu esnada ona açık uçlu soru sorarak (evet/hayır sorularını kısıtlamak amacıyla), çocukların cevaplarını ek sorular ile devam ettirerek, çocukların cevaplarını tekrarlayarak devam etmektedir. Ayrıca çocuğun okumaya katılımını cesaretlendirmek ya da çocuklar okuma esnasında ne ile ilgileniyorlarsa onu takip etmek de sürecin etkileşim bağlamında ilerlemesini sağlar (Hargrave & Sénéchal, 2000; Justice & Pullen, 2003). DR, etkileşimli okuma yoluyla çocuğun kelime dağarcığını, sözel dilini ve erken okuryazarlığını geliştirmeyi içerir (Whitehurst, Arnold ve ark., 1994; Whitehurst, Epstein, ve ark., 1994). Etkileşimli kitap okuma, etkileşime dayalı doğası nedeniyle risk altındaki çocukların dil gelişimini destekler [30]. DR ile sadece normal gelişim gösteren çocuklar değil, aynı zamanda DDB olan çocuklar da dil becerilerini geliştirmiştir (Mol et al, 2008).

Etkileşimli kitap okuma, çocukların dil becerilerinin yanı sıra farklı gelişim alanlarını desteklemektedir (Hargrave & Sénéchal, 2000; Justice & Pullen, 2003). Çocuklar ile okuma yapmak onlara yeni sözcükler kazandırma da etkilidir (Senechal & Cornell, 1993) ve ifade edici dil becerilerinin gelişmesini destekler (Opel & Aboud, 2009). İtalyan, GDB olan çocuklar ile yapılan bir çalışmada EKO; çocuk ve annenin iletişimini olumlu etkilemiştir (Lavelli ve ark., 2019). Bir başka çalışmada GDB olan 27 çocuğa yoğun EKO uygulanmıştır. Çalışmada, çocukların sözcük sayısı artmış, ancak sözcük bilgisi, fonolojik farkındalık ve sözcük tekrarı performansları düşük olan çocukların EKO'ya olumlu yanıt verme ihtimallerinin daha düşük olduğu belirtilmiştir (Storkel ve ark., 2017). Doyle ve Bramwell (2006), EKO'nun tekrar eden bağlam ve sözcüklerinin çocuğun yeni sözcük edinimini desteklediğini belirtmiştir.

Fettig, Morizio ve Brodsky (2018), bir çocuğun hem dil hem sosyal becerilerinin desteklenmesi için EKO'nun uygun bir yaklaşım olduğunu göstermiştir. Etkileşimli kitap okuma, duyguların anlaşılması ve düzenlenmesinde de olumlu rol oynamaktadır. Böylece hem öz düzenleme hem de duygu düzenlemeyi desteklemektedir (2018). Etkileşimli kitap okuma, dilin yanı sıra çocukların duygusal ve bilişsel süreçlerini de geliştirir (Daunic et al, 2013).

Etkileşimli kitap okuma olumlu sosyal davranışları, duyguları anlama ve yönetmeyi içeren sosyo-duygusal gelişimi (Cook ve ark., 2018) ve bilişsel süreçleri (Fettig ve ark., 2018) destekler. Standart dil ve konuşma terapisinin yanı sıra EKO uygulaması yapılarak GDB olan çocukların hem dil hem öz düzenleme becerilerini desteklemesinin gerekliliği olduğu düşünülmektedir.

Çalışmamızda GDB olan çocukların sadece dil alanında değil aynı zamanda zorluk yaşadıkları öz düzenleme alanında da desteklemek gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çalışma ile GDB olan çocukların müdahale yöntemlerine EKO tekniği eklenerek çocukların hem dil hem de öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi amaçlanmıştır.

## **Gereç ve Yöntem**

### **Araştırma Yöntemi**

Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik kurulundan GO 18/427-22 numaralı karar ile onay alındı. Sorumlu araştırmacının doktora bitirme tezinin ön çalışması olan mevcut araştırma, tezin asıl verileri için öncülük etmiştir.

Mevcut araştırmanın planlanması, verilerin elde edilmesi ve analizi süreçleri Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü'nde yapılmıştır. Çalışmanın örneklemi için Hacettepe Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü'ne dil bozukluğu şüphesiyle başvuran ailelerin 48-72 aylık çocuklarına ulaşılmıştır. İki grupta toplam 20 (n=20) GDB olan çocuk yer almıştır. Kliniğe başvuran çocuklar randomize olarak iki gruba atanmıştır. Çocukların değerlendirmesi yapıldıktan sonra kura çekilerek gruplar belirlenmiştir. İlk gruba (kontrol) sadece standart dil ve konuşma terapisi uygulanmıştır. Standart terapi olarak, Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı tercih edilmiştir. Her çocuğun ihtiyacına uygun terapi planları oluşturulmuştur. Bu yaklaşım bilişsel, iletişim ve sosyalduygusal alanları destekler (Diken, 2013). Gelişimsel dil bozukluğu olan 10 çocuğun bulunduğu çalışma grubunda bulunan çocuklara standart dil ve konuşma terapisi yanında EKO da uygulanmıştır. Her iki gruba seanslar 8 hafta boyunca sürmüştür. Çalışma grubu ile haftada iki kez görüşülmüştür. İlk görüşmede dil ve konuşma terapisi, ikinci görüşmede ise EKO uygulaması yapılmıştır. Bu grupta bulunan çocuklarla 2 gün ara verilerek görüşülmüştür. Tüm çocukların daha önce herhangi bir dil-konuşma terapisi almamış ve hiç okul öncesi eğitim almamış olmasına dikkat edilmiştir. Tüm çocukların odyolojik muayeneden geçmesi sağlanmış ve bilateral periferik işitmenin normal sınırlar içerisinde olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Aileden alınan bilgi ve hasta dosyası incelemeleri ile GDB dışında dil ve konuşma sorunları olmamasına, gelişimsel, nörolojik hastalıkları bulunmamasına dikkat edilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Standart dil ve konuşma terapisi olarak tüm çocuklara etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı (ETEÇOM) uygulanmıştır. Bu müdahale uygulaması sırasında her çocuğa uygun strateji belirlenmiştir. ETEÇOM'da temel davranışların çocuğa kazandırılması amacıyla 66 strateji önerilmektedir. Erken çocuklukta müdahale programında temel hedef davranışlar; bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal alanı içerir (Diken, 2013).

Etkileşimli kitap okuma'da çocuk ile etkileşimin kurulması için, çocuğun konuşmasını başlatıcı teknikler kullanılmıştır. Bunlar, CROWD şeklinde kısaltılmıştır. Bu kısaltma; completion (tamamlama), recall (hatırlama), open-ended questions (açık uçlu sorular), wh-questions (5N1K soruları) ve distancing (ilişkilendirme) tekniklerinin İngilizce karşılıklarının baş harfleridir. Çocuğa dönüt verebilmek için PEER kısaltması ile ifade edilen tekniklerden faydalanılmıştır. PEER, prompt (başlatmak), evaluate (değerlendirmek), expand (genişletmek) ve repeat (tekrarlamak) tekniklerinin İngilizce karşılıklarının baş harfleridir (Akoğlu ve ark., 2016; Whitehurst, Arnold ve ark., 1994). Etkileşimli kitap okumada bu teknikler ile çocukların liderliğinin izlenmesi sağlanır (Akoğlu ve ark., 2016).

Çalışmada kullanılan ölçme araçları (TEDİL, OÖDÖ) her iki gruba da müdahale öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Test, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini standart ve eş değer yaş puanları ile hesaplamaktadır. Çocukların dil becerilerinin yaşlılarından geride olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır. Çalışmaya dâhil edilen çocukların dil gelişim değerlendirmeleri, Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) aracılığı ile yapılmıştır. Topbaş ve Güven (2014) ile Türkçeye uyarlanmış, standarttır. Testin yaş aralığı 2 yaş 0 ay ve 7 yaş 11 aydır. TEDİL, gelişimsel dil bozukluğu şüphesi olan çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimini belirlemek için kullanılmıştır.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formundan oluşmaktadır. Bu ölçme aracı, performansa dayalı değerlendirme yapılmasını hedefler. Performans oyuncak bekleme, kule yapma ya da oyuncak ayırma gibi görevleri içermektedir. Çocuklarla ölçekte belirtilen görevleri izleyen uygulayıcı daha sonra gözlemine dayalı olarak uygulayıcı değerlendirme formunu doldurur. Test, çocuklarda dikkat dürtü düzenlemenin ve olumlu duyguların ölçülmesine odaklanır. Ölçeğin iki alt boyutu; dikkat dürtü kontrol ve olumlu duygudur. Uygulayıcı değerlendirme formu 0 ile 3 arasında

puanlanmaktadır. Puanlama, “çok düşük”, “düşük”, “orta” ya da “yüksek” ifadelerinden uygun olanın seçilmesine dayanır (Fındık Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2014).

### **Katılımcılar**

Çalışmanın kontrol ve çalışma grubunda 10ar kişi bulunmaktadır. Her iki grubun yaş ortalamasının denk olmasına dikkat edilmiştir. Çocukların demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir. Kontrol ve çalışma grubunda bulunan katılımcıların yaş ve cinsiyet birbirine yakın olması sağlanmıştır (Tablo 1).

**Tablo 1.** Çocukların Demografik Özellikleri

	<b>Kontrol grubu</b>	<b>Çalışma grubu</b>
<b>Yaş (ay, ortalama)</b>	60,2 ± 1,6 (ay)	62,8 ± 2,00(ay)
<b>Cinsiyet</b>	6 K / 4 E	5 K / 5 E

### **Veri Analizi**

Verilerin analizinde örneklem büyüklüğü yeterince yüksek olmadığı için parametrik olmayan analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu nedenle değişkenlerde müdahale öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek testi ile her grupta kendi içinde incelenmiştir. Ardından Mann-Whitney U testi ile müdahale öncesi ve müdahale sonrası ölçümlerinde kontrol ve çalışma grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu yöntemle her bir müdahale yönteminin etkisi değerlendirilmiş; ardından gruplar arasındaki farklar incelenerek EKO’nun standart dil konuşma terapisine ek bir katkısının olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Analizler dört ayrı bağımlı değişken için gerçekleştirildiğinden anlamlılık düzeyine Bonferroni düzeltmesi yapılmış, (.05/4) .0125 olarak kabul edilmiştir.

### **Bulgular**

Dil konuşma terapisi ve EKO uygulandıktan sonra yapılan değerlendirme sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir. Çocukların uygulamalardan sonra aldıkları tüm puan ortalamalarının artış gösterdiği görülmektedir (Tablo 2).



**Tablo 2.** Değişkenlerin müdahale öncesi ve sonrasına ait betimleyici istatistikleri

		Kontrol Grubu				Çalışma Grubu			
		Ortalama (Standart Sapma)	Medyan	En Küçük	En Büyük	Ortalama (Standart Sapma)	Medyan	En Küçük	En Büyük
Müdahale Öncesi	Alıcı Dil	68.00 (3.46)	70.00	60.00	72.00	65.00 (6.28)	65.00	50.00	72.00
	İfade Edici Dil	50.00 (3.10)	50.00	46.00	58.00	53.00 (4.67)	53.00	44.00	60.00
	Dikkat Dürtü Kontrol	12.10 (1.14)	12.00	10.00	14.00	11.00 (1.00)	11.00	9.00	12.00
	Olumlu Duygu	11.10 (.94)	11.00	10.00	13.00	14.00 (1.73)	14.00	11.00	16.00
Müdahale Sonrası	Alıcı Dil	80.00 (2.53)	80.00	74.00	84.00	85.00 (1.26)	85.00	84.00	88.00
	İfade Edici Dil	67.00 (3.13)	68.00	62.00	70.00	75.00 (3.52)	74.00	70.00	80.00
	Dikkat Dürtü Kontrol	13.80 (1.33)	13.80	12.00	16.00	18.20 (1.08)	18.00	16.00	20.00
	Olumlu Duygu	13.40 (1.43)	13.00	12.00	16.00	16.70 (1.19)	16.70	15.00	18.00

### Her Grupta Müdahale Öncesi ve Sonrası Değişime Dair Bulgular

Bağımlı değişkenlerde her grupta zaman içinde meydana gelen değişimin anlamlı olup olmadığı Wilcoxon eşleştirilmiş iki örneklem testi ile kontrol ve çalışma gruplarında incelenmiştir. Kontrol grubunda alıcı ( $z = -2.95, p < .001$ ) ve ifade edici ( $z = -2.95, p < .001$ ) dil standart puanları, dikkat dürtü kontrol ( $z = -2.57, p < .001$ ) ve olumlu duygu puanlarında ( $z = -2.82, p < .001$ ) müdahale öncesi ve sonrası arasında anlamlı farkların bulunduğu görülmüştür ( $p > .0125$ ). Buna göre standart dil konuşma terapisinin tek başına tüm değişkenler üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Çalışma grubunda da kontrol grubu ile paralel bulgulara erişilmiştir. Buna göre alıcı ( $z = -2.94, p < .001$ ) ve ifade edici ( $z = -2.94, p < .001$ ) dil standart puanları, dikkat dürtü kontrol ( $z = -2.99, p < .001$ ) ve olumlu duygu puanlarında ( $z = -2.68, p < .001$ ) müdahale öncesi ve sonrası arasında anlamlı farkların bulunduğu görülmüştür ( $p > .0125$ ). Bulgular standart dil



konuşma terapisine ek olarak verilen EKO'nun da tüm değişkenler üzerinde olumlu etkisi olduğuna işaret etmektedir.

Tüm değişkenlerde müdahale öncesi ve sonrası anlamlı fark elde edildiğinden EKO'nun standart terapiye ek bir katkı yapıp yapmadığını incelemek için müdahale öncesi ve sonrasında ayrı ayrı grup karşılaştırmaları gerçekleştirilmiştir.

### **Müdahale Öncesi Gruplar Arası Farklara Dair Bulgular**

Gruplar arası farklara ilişkin analizler Mann – Whitey U test ile gerçekleştirilmiştir. Müdahale öncesinde elde edilen alıcı ve ifade edici dil standart puanları ve dikkat dürtü kontrol puanlarında kontrol ve çalışma grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ( $p > .0125$ ). Yalnızca öz düzenleme olumlu duygu puanında çalışma grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür ( $U = 10.00, z = -3.36, p < .001$ ). Buna göre müdahale öncesinde çalışma grubunun olumlu duygu puanı kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksektir.

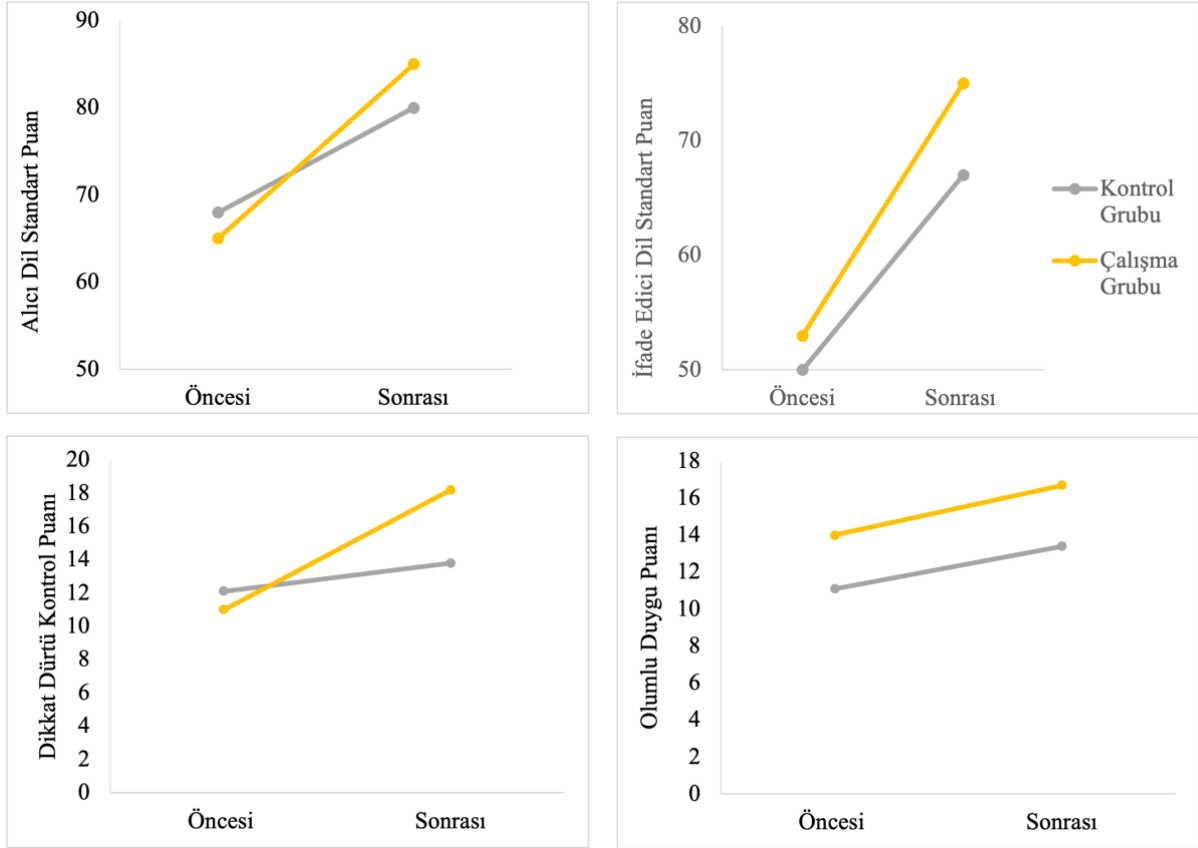
### **Müdahale Sonrası Gruplar Arası Farklara Dair Bulgular**

Müdahale sonrasında elde edilen alıcı ( $U = 2.50, z = -3.90, p < .001$ ) ve ifade edici ( $U = 4.00, z = -3.75, p < .001$ ) dil standart puanları, dikkat dürtü kontrol ( $U = .50, z = -3.97, p < .001$ ) ve olumlu duygu puanlarında ( $U = 5.50, z = -3.65, p < .001$ ) kontrol ve çalışma grubu arasında anlamlı farkların bulunduğu görülmüştür ( $p > .0125$ ). Buna göre alıcı ve ifade edici dil standart puanları ve dikkat dürtü kontrol puanlarında birinci zamanda anlamlı fark yokken ikinci zamanda çalışma grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Bu durum olumlu duygu puanları hariç diğer tüm değişkenlerde EKO'nun anlamlı katkısı olduğunu göstermektedir.

Müdahaleler sonrasında hem kontrol grubu hem de çalışma grubunun tüm alanlarda puanlarının arttığı görülmektedir. Ancak, özellikle çalışma grubu alıcı dil puanının tipik gelişim gösteren çocukların bulunduğu 85-110 puan aralığına yükselmiş olması EKO uygulamasının sadece standart dil konuşma terapisi uygulamasından daha etkili olduğunu göstermektedir. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların standart dil konuşma terapilerine ek olarak EKO uygulaması ile alıcı dil puanları daha fazla artış göstermiştir. Çalışma grubu ve kontrol grubu alıcı dil puanları karşılaştırıldığında, çalışma grubunun daha fazla artış gösterdiği görülmektedir.

Çocukların alıcı dil becerilerine bakıldığında her iki grupta da ilerleme olduğu ancak çalışma grubunda daha fazla ilerleme olduğu görülmüştür. Çalışma grubu alıcı dil puan ortalaması kontrol grubundan daha düşükken EKO uygulandıktan sonra gösterdiği ilerlemenin kontrol grubundan daha fazla olduğu görülmektedir. Çocukların ifade edici dil becerilerine bakıldığında her iki grupta da ilerleme olduğu görülmüştür. İfade edici dil becerilerinde her iki

grup aynı şekilde ilerleme göstermiştir. Öz düzenleme becerileri dikkat dürtü kontrol puanı alt boyutu ilerleme göstermiştir. Her iki grupta bulunan GDB olan çocukların hepsinin müdahale programı sonrası öz düzenleme becerileri artış göstermiş olmasına rağmen dikkat dürtü kontrol boyutunda daha düşük puan ortalaması ile başlayan çalışma grubu daha çok ilerleme göstermiştir. Öz düzenlemenin “Olumlu Duygu Puanı” boyutunda hem çalışma hem de kontrol grubunda ilerleme gözlenmiştir (Şekil 1).



**Şekil 1.** Müdahale Öncesi ve Sonrası Değişimler

### **Tartışma ve Sonuç**

Etkileşimli kitap okumanın GDB olan çocukların dil ve konuşma terapilerine eklenmesinin onların dil ve öz düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yaptığımız bu ön çalışmada GDB olan çocukların EKO'dan fayda görebileceği yönünde bulgular elde edilmiştir. Dil ve konuşma terapisi verilen çocuklara bir de EKO uygulanması, GDB olan çocukların dil becerilerini ve öz düzenleme dikkat dürtü kontrol alt boyutu üzerinde etkili olmuştur. Buna karşılık, öz düzenlemenin olumlu duygu alt boyutunda standart dil ve konuşma terapisi uygulanan çocuklar ile standart dil ve konuşma terapisine ek olarak EKO uygulanan çocukların ilerlemeleri arasında fark bulunamamıştır.

Etkileşimli kitap okuma müdahalesinin dil bozukluğu olan çocukların anlamaya dayanan alıcı dil becerilerini etkilemesi literatür ile uyumludur (Hargrave & Sénéchal, 2000; Justice & Pullen, 2003). Özellikle çalışma grubu alıcı dil puanının tipik gelişim gösteren çocukların bulunduğu 85-110 puan aralığına yükselmiş olması EKO uygulamasının sadece standart dil konuşma terapisi uygulamasından daha etkili olduğunu göstermektedir. Alıcı dil becerileri için standart dil ve konuşma terapisine ek olarak EKO uygulamak fayda sağlamaktadır. Literatür incelendiğinde EKO'nun ifade edici dil becerileri gelişimi üzerinde de olumlu etkisinin olduğu yönünde bulgular olduğu görülmektedir (Senechal & Cornell, 1993; Opel ve ark., 2009; Storkel ve ark., 2017). Senechal & Cornell (1993), EKO gibi müdahalelerin çocuklara daha önce dil gelişimlerinde olmayan yeni sözcükler kazandırma da oldukça etkili olduğunu, Robbins and Ehri (1994), çocukların tekrarlı şekilde yeni sözcüklerle karşılaşınca daha kolay sözcük kazandıklarını ve Opel ve ark. (2009), EKO'nun ifade edici dil becerilerini desteklediğini belirtmiştir.

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların öz düzenleme becerilerinde zorluk yaşayabildiği bilinmektedir. Literatürde özellikle öz düzenlemenin alt boyutu olan duygu düzenleme becerilerinde zorlandığı bilinen bu çocukların müdahale programlarının da bilişsel süreçleri desteklemesi gerekmektedir (Fujiki ve ark., 2002; Fujiki ve ark., 2004; Vallotton & Ayoub, 2011). Öz düzenlemeyi desteklemek için sınırlı çalışmada tipik gelişen çocuklara EKO uygulandığı görülmüştür (Doyle & Bramwell, 2006; Fettig ve ark., 2018). Bu çalışmalarda EKO ile çocukların sadece dil becerileri değil öz düzenlemeyi de içeren olumlu sosyal becerileri de (prosocial skill) gelişme göstermiştir. Çalışmamızın bulguları literatür ile örtüşmektedir. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların EKO ile öz düzenleme dikkat dürtü kontrol boyutları gelişme göstermiştir. Ancak diğer alt boyut olan olumlu duygu EKO ile fark göstermemiştir. Bu boyutta hem standart dil konuşma terapisi alan çocuklar hem de standart terapisinin yanında EKO uygulaması yapılan çocuklar ilerleme göstermiştir. Çocukların EKO ile daha fazla gelişme göstermemesinin nedeni olarak, çalışmaya dahil edilen çocukların zor duygular ile mücadele edebilmek ve hatta olumsuz duygularını kontrol altına almak için daha fazla uygulama yapmaya ihtiyaç duymaları olabileceği düşünülmektedir. Beraber çalışan öz düzenleme ve duygu düzenlemenin alt boyutlarına dair daha fazla bilgi edinilmesi bu yorumu değiştirebilir. Literatürde GDB görülen çocuklara EKO uygulanarak öz düzenleme becerilerinin incelendiği çalışma olmaması nedeniyle böyle bir karşılaştırma yapılamamıştır. Tipik gelişen çocukların sonuçları incelenebilmiştir.

Ayrıca, literatürde yer alan, GDB olan çocuklarla EKO gerçekleştirilen araştırmada; yoğun uygulamanın etkili olduğunun belirtilmiş olmasından yola çıkarak (Storkel ve ark., 2017). Etkileşimli kitap okumanın daha uzun sürecek şekilde uygulanması halinde olumlu duygu becerilerinin de ilerleme görülebileceği düşünülmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda EKO daha uzun süre uygulanabilir.

Bu çalışma bir başka çalışmanın ön hazırlığıdır. Bu nedenle sınırlılıkları vardır. Belirlenen örneklemimiz literatürde genel bir kaniya varmak için küçüktür. Ancak bu sınırlılıkla bu konuya dikkat çekip, daha fazla katılımcının dahil olduğu farklı çalışmalar için başlangıç noktası olması öngörülmüştür.

Sonuç olarak, GDB olan çocuklar sadece dil becerilerinde değil öz düzenleme becerilerinde de zorlanabilir. Bu çocukların hem değerlendirme hem de müdahale programlarında dil dışında zorlandıkları alanların göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu unutulmamalıdır.

#### **Finansal Destek**

Çalışma kapsamında finansal destek alınmamıştır.

#### **Çıkar Çatışması**

Çalışma kapsamında herhangi bir kurum, kuruluş ya da araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Akoğlu, G., Sarıca, A. D., & Gökçe, K. (2016). Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (C. Ergül, Ed.).
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Consortium, C., Adams, C., Archibald, L., Baird, G., Bauer, A., & Bellair, J. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- Bishop, D. V. M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671-680. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & consortium, C. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS ONE*, 11(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In Child development at the intersection of emotion and cognition. (pp. 59-77). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/12059-004>
- Cook, A. L., Fettig, A., Morizio, L. J., Brodsky, L. M., & Gould, K. M. (2018). Culturally relevant dialogic reading curriculum for counselors: Supporting literacy and social-emotional development. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(1), 67-80. <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1351809>
- Daunic, A., Corbett, N., Smith, S., Barnes, T., Santiago-Poventud, L., Chalfant, P., Pitts, D., & Gleaton, J. (2013). Brief report: Integrating social-emotional learning with literacy instruction: An intervention for children at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 39(1), 43-51. <https://doi.org/10.1177/019874291303900106>
- Diken, İ. (2013). Gelişim geriliği/yetersizliği olan çocuklar, aileleri, eğitimcileri ve uzmanlarına yönelik etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı: ETEÇOM hakkında ve ETEÇOM Formları 1, ETEÇOM Statejileri 2, ETEÇOM Bilgi.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564. <https://doi.org/10.1598/rt.59.6.5>
- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K., & Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 436-448. <https://doi.org/10.1177/1476718x18804848>
- Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması [Öz Düzenleme, Erken Çocukluk Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim, Dikkati Düzenleme, Duygu Düzenleme, Davranış Düzenleme, Ölçek Uyarlama]. *Eğitim ve Bilim*, 39(176). <https://doi.org/10.15390/eb.2014.3647%j> eğitim ve bilim
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation. *Teaching exceptional children*, 44(2), 8-16. <https://doi.org/10.1177/004005991104400201>
- Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(2), 102-111. [https://doi.org/doi:10.1044/0161-1461\(2002/008\)](https://doi.org/doi:10.1044/0161-1461(2002/008))
- Fujiki, M., Spackman, M. P., Brinton, B., & Hall, A. (2004). The Relationship of language and emotion regulation skills to reticence in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 637-646. [https://doi.org/doi:10.1044/1092-4388\(2004/049\)](https://doi.org/doi:10.1044/1092-4388(2004/049))
- Güven, S., & Topbaş, S. (2014). Adaptation of the Test of Early Language Development-(TELD-3) into Turkish: Reliability and validity study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151-176.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W. S. C., & Zelazo, P. D. (2005). Assessment of hot and cool executive function in young children: Age-related changes and individual differences. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 617-644. [https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_4)
- 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(3), 99-113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Lavelli, M., Barachetti, C., Majorano, M., Florit, E., Brotto, C., & Miottello, P. (2019). Impacts of a shared book-reading intervention for Italian-speaking children with developmental language disorder. *International*

- Journal of Language & Communication Disorders*, 54(4), 565-579.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1460-6984.12460>
- Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(1), 79-94.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social—emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 74-86. <https://doi.org/10.1177/02711214030230020301>
- Matte-Gagné, C., & Bernier, A. (2011). Prospective relations between maternal autonomy support and child executive functioning: Investigating the mediating role of child language ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(4), 611-625. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.06.006>
- Mol S. E., Bus A. G., De Jong M. T. & Smeets D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early education and development*, 19(1):7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.008>
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.54>
- Senechal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 360-374.
- Singer, B. D., & Bashir, A. S. (1999). What Are Executive Functions and Self-Regulation and What Do They Have to Do With Language-Learning Disorders? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(3), 265-273. <https://doi.org/doi:10.1044/0161-1461.3003.265>
- Storkel, H. L., Komesidou, R., Fleming, K. K., & Romine, R. S. (2017). Interactive Book Reading to Accelerate Word Learning by Kindergarten Children With Specific Language Impairment: Identifying Adequate Progress and Successful Learning Patterns. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(2), 108-124. [https://doi.org/doi:10.1044/2017\\_LSHSS-16-0058](https://doi.org/doi:10.1044/2017_LSHSS-16-0058)
- Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.002>
- 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(5), 679.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Winsler, A., De LeÓN, J. R., Wallace, B. A., Carlton, M. P., & Willson-Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Language*, 30(3), 583-608. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005671>