



**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİL VE KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN PROBLEM DAVRANIŞLAR VE BU PROBLEM
DAVRANIŞLARIN İŞLEVİ**

Fatma Nur AYKUL
ORCID: 0009-0003-2195-6394

Danışman
Doç. Dr. Zehra ATBAŞI
ORCID: 0000-0002-2758-1277

Konya – 2026

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Bu çalışma, sadece akademik bir çabanın değil; sabrın, inancın ve bana inanan güzel insanların ortak desteğinin bir ürünüdür.

Tezimin her bir satırında emeği olan, akademik kimliğiyle, bilgisiyle bana örnek teşkil ederken samimiyeti ve sabrıyla bir danışmandan çok daha fazlası olan, yolum her tıkandığında bana yeni kapılar açan çok değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Zehra Atbaşı'na yürekten teşekkür ederim.

Hem lisans hem lisansüstü eğitimim süresince sağladıkları akademik iklim ve rehberlikleri için Bölüm Başkanımız Sayın Prof. Dr. Hakan SARI'ya şükranlarımı sunarım.

Lisansüstü eğitimimin başında tanıma fırsatı bulduğum Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ hocama eğlenceli, öğretici, sorgulayıcı ve eleştirel bir bakış açısı katan dersleri için çok teşekkür ederim.

Bu akademik yolu birlikte yürürken sağladıkları bilgi ve motivasyon için canım arkadaşlarım Fatma SEVAL ve Filiz ÇETİNKAYA'ya çok teşekkür ederim.

Her başarıma ortak olan ve dualarını eksik etmeyen sevgili annem Rumeysa AYDOĞDU'ya ve babam Ahmet AYDOĞDU'ya; varlıklarıyla hayatımı güzelleştiren kardeşlerim Muhammed AYDOĞDU, Ayşe ÖZBİLGİN ve Batuhan ÖZBİLGİN'e sevgilerimi sunarım.

Hayatımın en büyük şansı olan, bu yoğun süreçte yükümü hafifleten, her düştüğümde elimden tutan ve bana her koşulda inanan kıymetli eşim Fatih AYKUL'a ; çalışmam boyunca gösterdiği o kocaman sabır ve anlayışı için minnettarım. Ve bir daha asla bu yaşlarını göremeyeceğim neşeli kelebeklerim, değerli vakitlerinden çaldığım ama bana her bakışlarında güç ve enerji veren canım çocuklarım İpek Zeynep AYKUL ile Ali Aykan AYKUL'a tüm kalbimle teşekkür ederim. Bu başarının arkasındaki en büyük güç sizsiniz.

Fatma Nur AYKUL

Temmuz, 2026

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar (Varsayımlar).....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
2. ALAN YAZIN	8
2.1. Erken Çocukluk Dönemi	8
2.1.1. Erken Çocukluk Döneminin Tanımı ve Özellikleri	8
2.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Dil ve İletişim Gelişimi	9
2.2. Dil ve Konuşma Bozuklukları	17
2.2.1. Temel Kavramlar: Dil, Konuşma ve İletişim.....	17
2.3. Problem Davranışlar.....	22
2.3.1. Problem Davranış Kavramı ve Tanımı	22
2.3.2. Problem Davranışların Sınıflandırılması	26
2.4. Problem Davranışların İşlevi	36
2.4.1. Problem Davranışların Temel İşlevleri	36
2.5. İlgili araştırmalar.....	40
2.5.1. Dil ve Konuşma Güçlüğü ile İlgili Yapılan Çalışmalar	41
2.5.2. Erken Çocukluk Döneminde Görülen Problem Davranışlar ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	48
3. YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	54
3.3. Veri Toplama Teknikleri	56
3.4. Verilerin Toplanması.....	57
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	57
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Adımları	59

4. BULGULAR	61
4.1. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Çocuklarda Problem Davranışlar	61
4.1.1. Fiziksel Saldırganlık ve Kendine/Eşyalara Zarar Verme	61
4.1.2. Ağlama, Bağırma ve Öfke Nöbetleri.....	62
4.1.3. Görevden Kaçınma ve Sorumluluk Reddi.....	63
4.1.4. Sosyal İzolasyon ve İç Kapanma.....	65
4.1.5. Aşırı Hareketlilik, Kendini Uyarıcı ve Takıntılı Davranışlar	66
4.1.6. Alt Temaların Karşılaştırmalı Değerlendirmesi.....	67
4.2. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Çocuklarda Problem Davranışların İşlevleri.....	68
4.2.1. Sosyal İlgi ve Dikkat Kazanma İşlevi	68
4.2.2. Nesne veya Etkinliğe Erişim İşlevi	69
4.2.3. Kaçma veya Kaçınma İşlevi	71
4.2.4. Duyusal Uyarı Kazanma İşlevi	72
4.2.5. İletişim Güçlüğüne Dayalı İşlev	73
4.2.6. İşlev Kategorilerinin Karşılaştırmalı Değerlendirmesi	74
4.3. Demografik Değişkenlere Göre Problemlili Davranış ve İşlevleri.....	75
4.3.1. Çocuğun Yaşına Göre Davranışın Gelişimi.....	75
4.3.2. Ebeveyn Yakınlığına Göre Farklılıklar	77
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	79
5.1. Tartışma	79
5.2. Sonuç.....	88
5.3. Öneriler.....	89
KAYNAKLAR.....	92
EKLER	114

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Erken Çocukluk Döneminde Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklarda Görülen Problem Davranışlar ve Bu Problem Davranışların İşlevi başlıklı tez çalışmamın toplam **134** sayfalık kısmına ilişkin, 21/07/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%7** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

21/07/2026

Fatma Nur AYKUL

Doç. Dr. Zehra ATBAŞI

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

28/07/2026

Fatma Nur AYKUL

KISALTMALAR

Kısaltmalar

DKB: Dil ve Konuşma Bozukluğu

UDA: Uygulamalı Davranış Analizi

DKT: Dil ve Konuşma Terapisti

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

FBA: İşlevsel Davranış Değerlendirmesi

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİL VE KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN PROBLEM DAVRANIŞLAR VE BU PROBLEM DAVRANIŞLARIN İŞLEVİ

Fatma Nur AYKUL

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde (3-6 yaş) dil ve konuşma bozukluğu (DKB) olan çocukların ev, okul ve klinik ortamlarında sergiledikleri problem davranışlar ile bu davranışların arkasındaki asıl nedenler; aile, öğretmen ve terapistlerin görüşleri alınarak incelenmiştir. Literatürde bu alandaki çalışmaların genellikle tek bir paydaşın görüşüyle sınırlı kaldığı görülmektedir; bu çalışma ise aile, öğretmen ve terapist perspektiflerini eş zamanlı olarak bir araya getirerek alandaki bu temel eksikliği kapatmayı hedeflemektedir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Amaçlı örneklem yoluyla ulaşılan ve 2025-2026 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Ordu'nun Altınordu ilçesinde yaşayan/görev yapan 23 aile, 10 öğretmen ve 13 dil ve konuşma terapisti (DKT) olmak üzere toplam 46 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler, tematik analiz yaklaşımı ve Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) ilkeleri çerçevesinde çözümlenmiştir. Analizler sonucunda veriler; (1) Problem Davranışlar, (2) Problem Davranışların İşlevleri ve (3) Demografik Değişkenlere Göre Farklılıklar olmak üzere üç ana tema ve bu temaları destekleyen 12 alt tema altında toplanmıştır. Katılımcıların aktarımlarına göre en yaygın problem davranış, ev ortamında öne çıkan öfke nöbetleridir; klinik ortamda ise yüksek bir oranla görevden kaçınma ve sorumluluk reddi eğilimleri baş göstermektedir. İşlevsel davranışsal değerlendirme verileri ise bu davranışların arkasında; sosyal ilgi/dikkat çekme, nesne ya da etkinliğe erişim, kaçma/kaçınma, duyuşsal uyarı edinme ve iletişim güçlüğüne dayalı belirsiz işlevler olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların kelime üretememekten kaynaklanan çaresizlik anlarında; evde daha çok dikkat çekme ve nesneye ulaşma yollarını aradıkları, klinik ve okul gibi yapılandırılmış ortamlarda ise dilsel ağırlığı olan görevlerden kaçmaya çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca, kendini ifade edememenin yarattığı hayal kırıklığı ve yanlış anlaşılma korkusu, tüm katılımcı grupları tarafından yüksek oranlarla iletişim güçlüğüne bağlı birincil geri çekilme nedeni olarak doğrulanmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, problem davranışların yaşa bağlı olarak dinamik bir gelişimsel değişim sergilemesidir. Araştırma bulgularına göre çocuklar 3 yaşındayken en yalın ve bedensel haliyle "kendine zarar verme/başını vurma" davranışları gösterirken, 5-6 yaşa gelindiğinde bu durum sosyal izolasyona, regresif (gerileyici) bir sorumluluk reddine ve tepkisel alt ıslatmaya dönüşmektedir. Dil güçlüğü doğrudan doğruya kendini anlatamamaya bağlı yoğun fiziksel tepkileri beslemekte ve yaş ilerledikçe çocuğun öz saygısı üzerinde kronik bir baskı oluşturmaktadır. Diğer taraftan, yetişkinlerin kişisel profili de çocuğun davranışını yorumlama biçimini kökten değiştirmektedir. Aynı davranış düşük eğitimli ebeveynler tarafından "uygunsuz dikkat çekme davranışları", kıdemli öğretmenler tarafından "sınır ihlali", terapistler tarafından ise bilinçli bir "kaçış stratejisi" olarak okunmaktadır. Annelerin yaşadığı tükenmişlik hissi tutarsız sınırlar koymalarına yol açarken, kriz tırmanmasını diye taviz vermeleri davranışları pekiştirmektedir. Büyükanne ya da bakıcıların çatışmadan kaçınmak için başvurduğu tuvalet eğitimi almış çocuğa yeniden bez bağlama gibi kısa vadeli kolaylıklar ise çocuğun gelişimsel kazanımlarını geriye götürmektedir. Araştırma sonuçları, DKB olan çocuklardaki problem davranışların dil güçlüğünün tesadüfi bir sonucu olmadığını; çocuğun yaşına ve çevresindeki yetişkinlerin tutumlarına göre şekillenen ortama duyarlı birer strateji olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, geliştirilecek müdahalelerin sadece görünen davranışın biçimine değil, o davranışın yapıldığı ortama ve üstlendiği işleve odaklanan çok disiplinli bir yapıda tasarlanması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk, Dil ve Konuşma Bozukluğu, Problem Davranışlar, İşlevsel Davranışsal Değerlendirme, Durum Çalışması.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Special Education Program
Master Thesis

PROBLEM BEHAVIORS OBSERVED IN CHILDREN WITH SPEECH AND LANGUAGE DISORDERS IN EARLY CHILDHOOD AND THE FUNCTIONS OF THESE BEHAVIORS

Fatma Nur AYKUL

In this study, the problem behaviors exhibited by preschool children (3-6 years of age) with speech and language disorders (SLD) in home, school, and clinical environments, as well as the underlying causes of these behaviors, were examined through the perspectives of parents, teachers, and therapists. While it is observed in the literature that studies in this field are generally limited to the perspective of a single stakeholder, this study aims to address this fundamental gap by simultaneously bringing together parent, teacher, and therapist perspectives. The research was conducted using a case study design, one of the qualitative research methods. Semi-structured interviews were conducted with a total of 46 participants—consisting of 23 parents, 10 teachers, and 13 speech-language pathologists (SLPs) living or working in the Altınordu district of Ordu during the second semester of the 2025-2026 academic year—who were reached through purposive sampling. The obtained data were analyzed within the framework of the thematic analysis approach and the principles of Applied Behavior Analysis (ABA). As a result of the analyses, the data were grouped under three main themes: (1) Problem Behaviors, (2) Functions of Problem Behaviors, and (3) Differences According to Demographic Variables, along with 12 sub-themes supporting these main themes. According to the participants' accounts, the most common problem behavior is temper tantrums, which are particularly prominent in the home environment; in the clinical environment, however, tendencies toward task avoidance and refusal of responsibility emerge at a high rate. Functional behavioral assessment data revealed that the underlying functions of these behaviors include social attention-seeking, access to a tangible item or activity, escape/avoidance, obtaining sensory stimulation, and ambiguous functions rooted in communication difficulties. It is observed that in moments of helplessness stemming from the inability to produce words, children primarily seek ways to gain attention and access items at home, whereas they attempt to escape verbally demanding tasks in structured environments such as clinics and schools. Furthermore, frustration and the fear of being misunderstood, caused by the inability to express oneself, were highly confirmed by all participant groups as the primary cause of withdrawal due to communication difficulties. Another finding obtained in the research is that problem behaviors exhibit a dynamic developmental change depending on age. According to the research findings, while children exhibit "self-injury/head banging" behaviors in their simplest and most physical form at age 3, this transforms into social isolation, regressive refusal of responsibility, and reactive bedwetting by ages 5-6. Language difficulties directly fuel intense physical reactions tied to the inability to express oneself, creating chronic pressure on the child's self-esteem as they grow older. On the other hand, the personal profiles of the adults fundamentally alter how they interpret the child's behavior. The same behavior is interpreted as "inappropriate attention-seeking behaviors" by parents with lower education levels, as a "boundary violation" by senior teachers, and as a conscious "escape strategy" by therapists. While the sense of burnout experienced by mothers leads them to set inconsistent boundaries, their compromises to prevent crises from escalating reinforce these behaviors. Short-term conveniences resorted to by grandmothers or caregivers to avoid conflict, such as putting diapers back on a toilet-trained child, cause regressions in the child's developmental gains. The research results indicate that problem behaviors in children with SLD are not an accidental consequence of language difficulty; rather, they are environment-sensitive strategies shaped by the child's age and the attitudes of the adults around them. Therefore, the interventions to be developed must be designed in a multidisciplinary structure that focuses not only on the observable form of the behavior but also on the environment in which it occurs and the function it serves.

Keywords: Early childhood, Speech and language disorders, Problem behaviors, Functional behavioral assessment, Case study.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insanın çevresiyle bağ kurması, duygularını aktarması ve düşüncelerini paylaşması her şeyden önce dil ve konuşma yetisine bağlıdır. Özellikle yaşamın ilk yılları, bu becerilerin temellerinin atıldığı ve en üst düzeyde hız kazandığı hassas bir gelişim evresidir. Çocuklar okul öncesi döneme adım attıklarında; akranlarıyla etkileşim kurma, toplumsal kuralları dil aracılığıyla deneyimleme ve kendilerini sözlü olarak ifade etme konularında önemli bir ivme yakalarlar. Ancak bu kritik süreçte dil ve iletişim alanında yaşanan aksaklıklar, çocukların duygusal ve sosyal uyumunu zedelerken; bazı durumlarda çeşitli davranış problemlerini ve sosyal beceri eksikliklerini de beraberinde getirebilmektedir (Qi ve Kaiser, 2004).

Anlama ya da anlatma becerilerinde sıkıntı yaşayan çocuklar, bu yaşlarda akranlarıyla iletişim kuramadıklarında çaresizlik hissederek. Bu durum onlarda ciddi bir öfke ve engellenmişlik duygusu yaratarak çeşitli davranış problemlerine yol açabilir (Qi ve Kaiser, 2004). Normal gelişim gösteren bir çocuk, dili hem çevresini anlamak hem de istek ve duygularını ifade etmek için ana araç olarak kullanır. Ancak biyolojik, genetik ya da çevresel nedenlerle bazı çocukların dil gelişiminde aksamalar görülebilir. Bu durumlar literatürde gecikmiş konuşma, kekemelik ya da gelişimsel dil gerilikleri gibi "dil ve konuşma bozuklukları" (DKB) çatısı altında toplanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Erken çocuklukta fark edilen dil ve konuşma bozuklukları, sadece çocuğun konuşmasıyla ya da okuldaki başarısıyla sınırlı kalmaz; onun tüm gelişimini ve topluma uyumunu derinden etkiler. Kaiser ve ark. (2000) tarafından yapılan araştırmalar, dil becerisi zayıf olan çocukların daha fazla davranış problemi gösterdiğini ve normal gelişen akranlarına göre çok daha çabuk hırçınlaştığını ortaya koymaktadır. Kendini kelimelerle doğru dürüst ifade edemeyen bir çocuk için bu olumsuz davranışlar, aslında konuşamadığı için sığındığı birer tepki haline gelir (Nungesser ve Watkins, 2005).

Problem davranışların neden ortaya çıktığını, nasıl kalıcı hale geldiğini ve hangi yöntemlerle devam ettiğini açıklayan en güçlü yaklaşım Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) modelidir. Bu kuramın temellerini atan Skinner (1957), davranış ile çevre arasındaki karşılıklı ilişkiye dikkat çekmiştir. Skinner'a göre davranışlar tesadüfen oluşmaz; çevre tarafından ödüllendirildikçe (pekiştirildikçe) varlığını sürdürür. O'Neill ve meslektaşlarının (1997) öncülük ettiği UDA felsefesi de tam olarak bu noktaya odaklanır: Çocukların sergilediği hiçbir olumsuz davranış sebepsiz değildir ve her birinin mutlaka işlevsel bir amacı vardır.

2000'li yıllardan sonra hız kazanan araştırmalarda, problem davranışların amaçları temelde dört ana grupta toplanmaktadır: Sosyal olumlu pekiştirme (bir nesne, etkinlik ya da ilgi elde etme), sosyal olumsuz pekiştirme (zor, sıkıcı veya karmaşık durumlardan kaçma/kurtulma) ve otomatik ya da duyusal pekiştirme (vücuttaki içsel gerilimi azaltma veya duyusal rahatlama sağlama) (Carr vd., 2002).

Okul öncesi dönemde dil ve konuşma güçlüğü yaşayan çocuklarda bu amaçlar kendini çok daha net gösterir ve çocukların arkadaşlarına ya da sınıfa uyum sağlamasını ciddi şekilde zorlaştırır. Konuşmakta zorlanan bir çocuk, çevresinden bir oyuncak ya da bir yetişkinin ilgisini isteyemediğinde (elde etme amacı), ağlama krizleri çıkararak ya da etrafı dağıtarak bu isteğine en kısa yoldan ulaşmayı öğrenir. Benzer şekilde, söyleneni anlamakta güçlük çeken bir çocuk, öğretmenin veya ebeveyninin verdiği uzun ve karmaşık komutları anlamadığında, yaşayacağı başarısızlık korkusundan veya zorlanmaktan kaçmak için (kaçma/kaçınma amacı) sınıftan kaçma, eşyaları fırlatma veya saldırganlık gibi tepkiler gösterebilir (Erbaş, 2002).

Bu döngüde problem davranış, çocuk konuşamadığı için onun açısından en az çaba gerektiren ve en hızlı sonuç veren araç haline gelir. Çocuk, bağırdığında veya hırçınlaştığında isteklerinin hemen yapıldığını ya da zorlandığı bir etkinlikten kurtulduğunu gördükçe, bu olumsuz davranışları bir iletişim yöntemi gibi kullanmaya başlar ve zamanla bunu kalıcı bir davranış kalıbına dönüştürür (Diken, 2018). Dolayısıyla, çocukta yerleşen bu tepkilerin azaltılması ya da önlenmesi için öncelikle davranışın arkasındaki asıl amacın, yani çocuğun ne elde etmeye veya hangi durumdan kaçmaya çalıştığının net bir şekilde belirlenmesi şarttır.

Eski usul cezalandırıcı ya da bastırıcı yöntemlerin çocukların davranış problemlerini çözmede yetersiz kaldığı, hatta daha agresif yeni sorunlara yol açtığı bilinmektedir. Sınıf içi davranış yönetiminin ancak pozitif yaklaşımlarla, yani çocuğu destekleyen ve davranışın nedenini anlamaya çalışan programlarla mümkün olabileceği belirtilmektedir. Buna göre, eğer

bir problem davranışın altında yatan temel neden iletişim eksikliği ve dil geriliğiye, yapılması gereken şey davranışı cezalandırmak değildir; çocuğa o olumsuz davranışla aynı amaca hizmet edecek alternatif ve doğru bir iletişim yolu öğretmektir (Erbaş, 2002).

Özel gereksinimli çocukların aile yapısını ve sosyal uyumunu inceleyen Sucuoğlu ve Bakkaloğlu (2022), çocukların gelişim sürecindeki en büyük engellerden birinin aile içi iletişimde yaşanan kopukluklar olduğunu belirtmektedir. Bu durum, anne-baba ile çocuk arasındaki sağlıklı bağı zedeleyerek aileleri ciddi bir tükenmişliğe sürüklemektedir. Bu açıdan bakıldığında; dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların ihtiyaçlarını, duygu ve düşüncelerini net bir şekilde anlatamaması, aile içi sorunları ve ebeveynlerin tükenmişliğini artırmakta, çocuğun uyum problemlerinin ise kalıcı hale gelmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla, erken çocukluk döneminde konuşma geriliğine eşlik eden bu olumsuz davranışların asıl nedenlerinin ortaya konması; hem çocuk için hazırlanacak özel eğitim ve terapi programlarının başarısını artıracak hem de ailelere yönelik rehberlik çalışmalarına bilimsel bir temel oluşturacaktır (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2022).

Erken çocukluk dönemi, beynin öğrenmeye en açık olduğu ve eğitimsel müdahalelere en hızlı, en kalıcı yanıtların alındığı altın bir çağdır. Bu hassas dönemde, konuşma probleminden kaynaklanan ve zamanla kalıcı hale gelen olumsuz davranışların kökeni çözülmezse, çocuk ilerleyen okul yıllarında akademik başarısızlık, arkadaşları tarafından dışlanma, akran zorbalığı, özgüven eksikliği ve daha ciddi psikolojik sorunlarla karşı karşıya kalabilir (Kaiser ve ark., 2000; Lindsay ve Dockrell, 2012).

Türkiye'deki araştırmalara bakıldığında, doğrudan okul öncesi dönemdeki (3-6 yaş) dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların sergilediği problem davranışları ve bu davranışların tam olarak hangi amaca (kaçma, bir şey elde etme, dikkat çekme vb.) hizmet ettiğini derinlemesine inceleyen çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmaların büyük kısmı genellikle genel gelişim geriliklerine ya da otizm spektrum bozukluğuna odaklanmakta; sadece dil ve konuşma bozukluğu yaşayan çocukların kendilerine has davranış nedenlerini gözden kaçırabilmektedir.

Bu araştırma, erken çocukluk döneminde dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların günlük yaşamda, sınıfta veya klinikte sergiledikleri olumsuz davranışları belirlemeyi, bu davranışların hangi amaca hizmet ettiğini ve çevre tarafından nasıl tepki gördüğünü inceleyerek asıl nedenlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilecek sonuçların; özel eğitim

uzmanlarına, dil ve konuşma terapistlerine ve okul öncesi öğretmenlerine etkili erken müdahale programları hazırlarken yol göstermesi beklenmektedir. Ayrıca, anne-babaların kriz anlarında çocuklarıyla kurdukları iletişim yöntemlerini olumlu yönde değiştirmesi açısından da alana önemli ve özgün bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi dönemde (3-6 yaş) dil ve konuşma bozukluğu (DKB) olan çocukların okulda, klinikte ve evde gösterdikleri problem davranışları belirlemek ve bu davranışların arkasındaki asıl nedenleri öğretmen, terapist ve ailelerin görüşlerine dayanarak derinlemesine incelemektir. Araştırma kapsamında; çocukların ne tür problem davranışlar sergilediği, bu davranışların iletişim kurma çabalarıyla nasıl bir bağı olduğu, çevrenin bu davranışlara nasıl tepki vererek onları kalıcı hale getirdiği ve bu sorunları önlemek için şu an ne gibi yöntemlerin kullanıldığı ortaya konmak istenmektedir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Erken çocukluk döneminde dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların okul, klinik ve ev ortamında sergiledikleri problem davranış türleri nelerdir?
2. Öğretmen, DKT ve aile görüşlerine göre, çocukların sergiledikleri problem davranışların temel işlevleri (kaçma/kaçınma, dikkat çekme, nesne/etkinlik elde etme ve duygusal haz) nelerdir?
3. Çocukların akranları, öğretmenleri, terapistleri veya aile üyeleriyle işlevsel iletişim kuramadıkları anlarda problem davranışların görülme sıklığı nasıl değişmektedir?
4. Öğretmen, terapistlerin ve ailelerin, çocukların sergilediği problem davranışlar sonrasındaki tutumları ve davranışın sonucunda sundukları tepkiler nelerdir?
5. Öğretmen, terapist ve ailelerin, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklarda problem davranışlar ortaya çıkmadan önce uyguladıkları önleme stratejileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk dönemi, dil gelişimi ile sosyal ve duygusal becerilerin bir arada, birbirini etkileyerek ilerlediği çok kritik bir zamandır. Yapılan araştırmalar, dil ve konuşma bozukluğu (DKB) olan çocukların, normal gelişen yaşıtlarına göre aşırı duygusal tepkiler, kaygı, dikkat dağınıklığı ve saldırganlık gibi olumsuz davranışları çok daha fazla gösterdiğini

ortaya koymaktadır (Özcebe vd., 2020). Çocuklardaki bu konuşma güçlükleri ile problem davranışların bir arada görülmesi ve kalıcı hale gelmesi, uluslararası çalışmalarla da desteklenmektedir (Lindsay vd., 2007; Qi ve Kaiser, 2003).

Ancak yerli ve yabancı literatürdeki mevcut çalışmaların büyük bir kısmı, bu olumsuz davranışları sadece türü, ne sıklıkta görüldüğü ya da yaş, cinsiyet, aile bütçesi gibi belirli genel özellikler açısından ele almaktadır (Akıtürk, 2020; Eratay, 2011; Işık, 2021). Türkiye’deki yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde de bu problemlerin çoğunlukla sadece çocuğun kişisel özellikleri, arkadaşları ve ailesi ekseninde araştırıldığı görülmektedir (Kaya vd., 2021). Dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların sergilediği problem davranışları sadece listelemek yerine, bu davranışların arkasındaki asıl amaçların (kaçma, dikkat çekme, bir şey elde etme veya rahatlama gibi nedenlerin) neler olduğunu doğrudan inceleyen çalışmaların ise oldukça az olduğu dikkat çekmektedir.

Bu araştırmanın en büyük farkı ve alana sağlayacağı en büyük katkı, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklardaki problem davranışları sadece var ya da yok diye değil, bu davranışların üstlendiği "iletişim" rolüyle derinlemesine incelemesidir. Erken çocukluk dönemindeki konuşma güçlükleri ile çocukların iletişim kurma çabaları arasında doğrudan bir bağ vardır; anne-babaların sıklıkla içe kapanma ya da saldırganlık olarak gördüğü bu olumsuz davranışlar, aslında çocuğun kendini ifade edemediği anlarda kullandığı birer iletişim yoludur (Jansen vd., 2020). Bu açıdan bakıldığında çalışma; ev, eğitim ve klinik ortamlarda çocukların sergilediği olumsuz davranışların olası işlevlerini betimlemesi ve bu süreçteki değişkenler arasındaki ilişkilere ışık tutması bakımından, Türkiye’deki ilgili literatüre önemli bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmadan elde edilecek sonuçlar, sadece teorik bir boşluğu doldurmakla kalmayacak; sahada çalışan uzmanlar, terapistler, öğretmenler ve aileler için de bazı çözümler sunacaktır. Çocukların konuşamadıkları için gösterdikleri bu zorlayıcı davranışlar, okul öncesi döneme geldiklerinde ailelerin stresini ve baş etme güçlüklerini ciddi şekilde artırır (Long vd., 2008). Davranışların arkasındaki asıl nedenlerin net olarak ortaya konması, anne-babaların ve öğretmenlerin farkındalığını artıracak, onlara çocuk karşısında nasıl doğru adımlar atacakları konusunda yol gösterecektir (Bora, 2016; Koçak vd., 2023).

Aynı zamanda bu durum; konuşma bozukluğu olan çocukların okulda başarısız olmasını ve uyum sorunu yaşamasını önlemek için dil ve konuşma terapistlerinin, özel eğitim

öğretmenlerinin ve psikologların ortak bir uyum içinde çalışmasının ne kadar önemli olduğunu gözler önüne serecektir (Yasin vd., 2017; Savaş vd., 2020; Karahan Tığrak, 2016). Sonuç olarak bu araştırma; Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) ve okullar için sadece olumsuz davranışı azaltmayı değil, çocuğa amacına uygun doğru iletişim yolları kazandırmayı hedefleyen eğitim ve terapi programlarının (Kılıç, 2021; Şanverdi, 2021) hazırlanmasına güçlü ve bilimsel bir temel olmayı hedeflemektedir.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

Katılımcıların ölçek sorularını samimi, objektif ve gerçekleri yansıtan bir tutumla cevaplandırırdıkları varsayılmıştır.

Veri toplama araçlarının hazırlanmasında farklı uzman görüşlerinin alınmasının, içerik ve kapsam geçerliliğini sağlamada yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) Ev, sınıf ve klinik ortamlarında dil ve konuşma güçlüğü tanısı olan çocukların sergiledikleri problem davranışlar ve bu davranışların işlevsel nedenleri ile,
- 2) Ordu ili Altınordu ilçesinde, erken çocukluk döneminde dil ve konuşma güçlüğü yaşayan 23 çocuğun ailesi, öğretmeni ve dil ve konuşma terapistinden elde edilen verilerle,
- 3) Çocukların doğal ortamlarında doğrudan gözlem yapılmamış olması; verilerin yalnızca çocukların yakın çevresindeki yetişkinlerin (aile, öğretmen ve dil ve konuşma terapisti) görüş ve beyanları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil ve Konuşma Güçlüğü: Sözel iletişim kurarken dili kullanma, sesleri doğru çıkarma, ses tonunu ayarlama ve konuşmanın akıcılığını sağlama gibi süreçlerin birinde veya birkaçında yaşanan aksaklıklar sebebiyle bireyin eğitim performansının olumsuz etkilenmesi durumudur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Erken Çocukluk Dönemi: Çocukların doğumundan temel eğitime başladığı güne kadar geçen süre içindeki (0-72 ay) zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini kapsayan eğitim ve yaşam dönemidir (MEB, 2013). Bu araştırma kapsamında erken çocukluk dönemi, (36-72 ay) aralığındaki çocukları ifade etmektedir.

Problem Davranış: Çocuğun hem kendisi hem de yakın çevresi için risk oluşturan, toplumsal yaşama uyum sağlamasını ve eğitsel süreçlerden yararlanmasını zorlaştıran, süreklilik ve şiddet bakımından akranlarından belirgin şekilde farklılaşan olumsuz eylemlerdir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

İşlevsel Davranışsal Değerlendirme: Problem davranışları tetikleyen durumları ve sonrasında bu davranışları sürdüren çevresel faktörleri ortaya çıkarmak için kullanılan çok boyutlu bir inceleme sürecidir. Bu yaklaşım, sadece davranışın kendisine odaklanmak yerine; davranışın kaçma, ilgi, somut nesne veya duygusal rahatlama şeklindeki 4 ana işlevden hangisine hizmet ettiğini bulmayı hedefler. Görüşmeler ve doğrudan gözlemler yoluyla bu işlev tespit edildikten sonra, cezaya başvurmada, bireyin ihtiyacını karşılayacak önleyici çözümler ve olumlu alternatif beceriler geliştirilir (Cooper vd., 2020; O'Neill vd., 2015).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan erken çocukluk dönemi gelişimi, dil ve konuşma becerileri, problem davranışların işlevsel özellikleri ile konuyla ilgili literatürdeki güncel çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Erken Çocukluk Dönemi

Bu kısımda, erken çocukluk dönemi gelişimsel süreçleri, bu süreçte dilin yeri ve çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşimin gelişim üzerindeki rolü ele alınmıştır.

2.1.1. Erken Çocukluk Döneminin Tanımı ve Özellikleri

Erken çocukluk, kesin sınırları yetkili kaynaklar arasında bazı farklılıklar gösterse de temel bir tanım konusunda geniş bir fikir birliği bulunan bir gelişim dönemidir. Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) göre, erken çocukluk, doğum öncesi gelişimden sekiz yaşına kadar olan dönem olarak tanımlanır (Atalell vd., 2025). Bu tanım yine aynı araştırmacıya göre gelişimsel ve halk sağlığı literatüründe yaygın olarak benimsenmiştir ve sekiz yaşına kadar olan çocuklar için erken çocukluk değerlendirmelerini uygulamaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Benzer şekilde, Erken Çocukluk Gelişimi (EÇD) alanı, hamilelikten çocuğun ilkökula geçişine kadar (ve 8 yaşına kadar) olan dönemi kapsadığı şeklinde tanımlanmaktadır. Bu da Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) çerçevesini güçlendirir ve bu dönemin başlangıcını kesin olarak doğum öncesi aşamaya yerleştirir (Dünya Sağlık Örgütü, 2018).

Bazı kaynaklar bu daha geniş pencere içinde biraz daha dar bir odak noktası benimsemektedir. Örneğin, sosyo-duygusal gelişim üzerine yapılan araştırmalar, temel hassas erken gelişim dönemlerini oluşturan doğum öncesi dönemden beş yaşına kadar olan süreye özellikle odaklanmıştır (Harris ve Santos, 2020). Otizm spektrum bozukluğu için erken yoğun davranışsal müdahaleler üzerine yapılan çalışmalar ise en kritik nörogelişimsel dönemlerin 18 ila 36 ay arasında olduğunu ve beş yaşından önce yapılan müdahalelerin en iyi sonuçları verdiğini vurgulamaktadır (Avula vd., 2025). Bu dönemde ilk 1000 gün yani döllenmeden yaklaşık iki yaşına kadar olan dönem, metabolik programlama, yağ dokusu gelişimi ve uzun vadeli sağlık sonuçları için kritik bir pencere olarak özellikle vurgulanmış (Minabe vd., 2025) ve daha geniş anlamda çocuk gelişimi için kritik bir zaman olarak tanımlanmıştır (Mangani vd., 2013).

Liderlik ve yaşam boyu gelişim bağlamında, okul öncesi dönem (0-6 yaş) oluşum evresi olarak adlandırılır ve ilk üç yıl, bağlanma ilişkilerinin oluşması için kritik dönem olarak tanımlanır (Liu vd., 2020). Nörobiyolojik araştırmalar da benzer şekilde, fetal yaşamdan yürümeye başlayan çocukluk dönemine yani yaklaşık iki yaşa kadar olan dönemi, özellikle yoğun beyin olgunlaşması evresi olarak tanımlar ve bunu iki ila altı yaş arası dramatik bir değişim dönemi izler (Leisman vd., 2025). Birlikte ele alındığında, kanıtlar, erken çocukluk döneminin doğum öncesi dönemden (veya döllenmeden) yaklaşık sekiz yaşına kadar olan dönemi kapsadığı ve en erken yılların -özellikle yaşamın ilk iki ila üç yılının- en hassas ve hızlı değişen gelişimsel pencereyi temsil ettiği konusunda birleşmektedir (Atalell vd., 2025; Minabe vd., 2025; Mangani vd., 2013).

2.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Dil ve İletişim Gelişimi

Dil gelişimi, erken çocukluk döneminin en dikkat çekici ve karmaşık başarılarından biridir ve nispeten kısa bir gelişimsel dönemde fonolojik, leksik, morfosentaktik, semantik ve pragmatik yeterliliklerin kazanılmasını kapsar (Gómez ve Strasser, 2022; Botana ve Peralbo, 2023). Dil gelişiminin seyri, genel olarak tahmin edilebilir, sıralı bir kilometre taşı modelini izler, ancak önemli ölçüde bireysel, kültürel ve bağlamsal farklılıklar mevcuttur (Santamaria, 2023). Dil edinimi sürecinin tipik aşamalarını ve yaşa bağlı ölçütlerini anlamak, optimal gelişimi teşvik etmek ve gecikme veya bozukluğun erken belirtilerini tespit etmek isteyen ebeveynler, eğitimciler ve sağlık uzmanları için çok önemlidir (Caizaguano Quishpe, 2023; Santamaría, 2023; Granados Ramos vd., 2023).

Dil Gelişiminin Teorik ve Nörobiyolojik Temelleri

Dil gelişimi tek başına gerçekleşmez, aksine daha geniş bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerinin içine derinlemesine yerleşmiştir (Gómez ve Strasser, 2022; Moreno-Nunez, 2023). Nörobiyolojik bir bakış açısıyla, duygusal ve iletişimsel gelişimdeki dönüm noktaları, dilin fonolojik, leksik, morfosentaktik ve iletişimsel alanlarındaki ilerlemelere bağlıdır (Gómez ve Strasser, 2022). Beyin, yaşamın ilk yıllarında en yoğun gelişim dönemini geçirir ve dil edinimi, bu hassas dönemde alınan dilsel girdinin kalitesine ve miktarına kritik derecede bağlıdır (Santamaría, 2023; Cano-Villagrasa vd., 2024). Erken dil gelişimi, koşullu karşılıklılıkla karakterize edilen sosyal etkileşimler bağlamında gerçekleşir ve bu tür etkileşimler, dil anlama, ifade ve ortaya çıkan okuryazarlık becerileri için temel olarak kabul edilir (Moreno-Nunez, 2023).

Dil gelişimine dair anlayışımızı şekillendiren çeşitli kuramsal gelenekler bulunmaktadır. Piaget'nin bilişsel-gelişimsel kuramı, giderek daha karmaşık temsil şemalarının oluşturulmasında biyolojik yapıların ve çevresel deneyimin rolünü vurgular; dil ise zihinsel temsil için önemli bir araç olarak kabul edilir (Megari ve Miliadi, 2024). Buna karşılık, Vygotsky'nin sosyokültürel bakış açısı, çocukların dil gelişimini desteklemede sosyal etkileşimin ve yetişkin aracılığının rolünü vurgular (Moreno-Nunez, 2023). Chomsky'nin nativist yaklaşımı, doğuştan gelen bir dil edinme mekanizmasını öne sürerken, etkileşimci bakış açıları çocuğun biyolojik donanımı ile dilsel çevrenin zenginliği arasındaki çift yönlü ilişkiyi vurgular (Asiain ve Herreras, 2017). Çağdaş araştırmalar, dil gelişiminin seyrini birlikte belirleyen faktörler olarak hem çocuk merkezli faktörleri (dikkat, hafıza ve işlem hızı gibi) hem de çevresel faktörleri (bakıcının konuşma kalitesi ve evdeki öğrenme ortamı gibi) içeren bütüncü bir görüşü giderek daha fazla desteklemektedir (Santamaría, 2023; Bruce vd., 2022).

Dil Öncesi Dönem: Doğumdan 10-12 Aylığa Kadar

Bebekler henüz ilk kelimelerini üretmeden çok önce, çevreleriyle iletişim kurmak için zengin bir ön hazırlık süreci yaşarlar. Bu dönemde bebek; sesleri algılama, sosyal etkileşime girme ve jestlerle niyetlerini ifade etme gibi becerileri geliştirerek dilin yapı taşlarını oluşturur. Aşağıda, yaşamın ilk yılı boyunca gerçekleşen bu temel iletişimsel gelişim aşamaları, ses üretiminden sosyal etkileşime kadar adım adım ele alınmıştır.

Erken İletişim Temelleri (0–3 Ay)

Dil gelişimi, ilk tanınabilir kelimenin üretilmesinden çok önce başlar. Yaşamın ilk haftalarında, bebekler sosyal uyaranlara ve iletişim ortaklarına karşı dikkat çekici bir yönelim gösterirler. Yaklaşık altı ila sekiz haftalıkken ortaya çıkan sosyal gülümseme, açık bir iletişimsel niyete sahip ilk davranışı temsil eder. Bu dönemde bebekler, birincil öznelarası etkileşim olarak adlandırılan, sonraki tüm iletişimsel gelişimi destekleyen doğuştan gelen bir motivasyon ve sosyalleşme ile meşgul olurlar (Asiain ve Herreras, 2017). Bebekler doğumdan itibaren ana dillerinin prozodik özelliklerine duyarlıdır ve bu erken algısal duyarlılık, daha sonraki fonolojik gelişim için zemin hazırlar (Gómez ve Strasser, 2022) .

Mırıldanma ve Klasik Seslendirme (6-9 Ay)

Yaklaşık altı ila dokuz aylıkken, bebekler "bababa" veya "mamama" gibi ünsüz-ünlü hece dizileri olan tekrarlayan mırıldanmalar üretmeye başlarlar. Bu, refleksif seslendirmeden

kasıtlı ses üretimine geçişte kritik bir aşamayı temsil eder. Bu kanonik mırıldanma aşaması, tipik dil gelişiminin evrensel bir özelliği olarak kabul edilir ve tüm dil topluluklarında gözlemlenir (Caizaguano Quishpe, 2023). Mırıldanma, bebeğe çevre dilinin artikülasyon ve fonolojik kalıplarında pratik yapma olanağı sağlar ve işitsel işleme ve konuşma algısının gelişimiyle yakından bağlantılıdır (Cano-Villagrasa vd., 2024).

Bu dönemde bebekler ayrıca ortak dikkat geliştirmeye başlarlar; bu, sosyal bir partner ile çevredeki bir nesne veya olay arasında dikkati koordine etme kapasitesidir (Botana ve Peralbo, 2023). Ortak dikkat, dil gelişiminin önemli bir öncüsü olarak kabul edilir, çünkü bebeğin bakım verenlerin bakışlarını ve işaret etme hareketlerini takip ederek kelimelerin referans anlamını öğrenmesini sağlar. Birinci yılın ikinci yarısında ortak dikkatin gelişimi, daha sonraki kelime dağarcığı gelişimi ve iletişimsel yeterlilikle yakından bağlantılıdır (Beuker vd., 2013).

Protokelimeler ve İletişimsel Jestler (9-12 Ay)

İlk gerçek kelimelerin üretilmesinden hemen önceki aylarda, bebekler henüz geleneksel kelimeler olmayan ancak iletişimsel niyet taşıyan tutarlı seslendirmeler olan protokelimeleri ve işaret etme, gösterme ve verme gibi iletişimsel jestleri kullanmaya başlarlar (Botana ve Peralbo, 2023). Bu jestsel iletişimsel davranışlar, dil gelişiminin itici güçleri olarak kabul edilir ve bebeğe fonolojik ve leksikal sistemler kelime üretimini destekleyecek kadar gelişmeden önce iletişim kurma olanağı sağlar (Asiain ve Herreras, 2017; Gómez ve Strasser, 2022).

Dilin pragmatik boyutu—dilnin sosyal amaçlar için kullanımı—bu dil öncesi dönemde gelişmeye başlar. En erken pragmatik işlevler, araçsal işlev (istenilen nesneleri veya eylemleri elde etmek için iletişimi kullanma), düzenleyici işlev (başkalarının davranışlarını kontrol etmek için iletişimi kullanma) ve etkileşimsel işlev (sosyal teması kurmak ve sürdürmek için iletişimi kullanma) dahil olmak üzere, birinci yılın ikinci yarısında bebeklerin iletişimsel davranışlarında belirgindir (Beuker vd., 2013). Bu erken pragmatik işlevler, yürümeye başlayan ve okul öncesi yıllarda ortaya çıkan daha karmaşık iletişimsel işlevler için ön koşul olarak kabul edilir (Botana ve Peralbo, 2023).

Tek Kelimelik Evre: 10–18 Ay

Dil gelişiminde en heyecan verici süreçlerden biri, çocuğun tek kelimelerle karmaşık anlamlar ifade etmeye başladığı bu dönemdir. Bu bölümde, ilk sözcüklerin ortaya çıkışı,

sembolik düşüncenin dilsel gelişime etkisi ve kelime dağarcığındaki hızlı büyüme süreci detaylandırılmıştır.

İlk Kelimeler (10-15 Ay)

İlk tanınabilir kelimelerin üretimi tipik olarak 10 ila 15 aylıkken gerçekleşir ve dil gelişiminde önemli bir dönüm noktasıdır (Gómez ve Strasser, 2022; Caizaguano Quishpe, 2023). İlk kelimeler genellikle çocuğun yakın çevresindeki önemli nesnelere ve insanlara atıfta bulunan isimlerdir ve holofrastik olarak kullanılırlar; yani, tek bir kelime tüm bir cümle anlamını iletme için kullanılır (Caizaguano Quishpe, 2023). Kelimelerin kavranması tipik olarak üretimlerinden birkaç ay önce gerçekleşir ve alıcı kelime dağarcığı, dil gelişiminin erken aşamaları boyunca ifade edici kelime dağarcığından sürekli olarak daha büyüktür (Santamaría, 2023).

İlk kelimelerin ortaya çıkışı, sembolik anlayışın gelişimiyle yakından bağlantılıdır; bu da bir şeyi başka bir şeyi temsil etmek için kullanma yeteneğidir ve bu dönemde sembolik oyunun ortaya çıkışında da açıkça görülmektedir (Megari ve Miliadi, 2024). Evdeki dilsel ortamın kalitesi, bakıcının konuşma sıklığı ve duyarlılığı da dahil olmak üzere, ilk kelime ediniminin zamanlamasını ve hızını belirlemede kritik bir rol oynar (Santamaría, 2023). Dilsel açıdan yetersiz ortamlarda (örneğin kurumsal bakımda) büyüyen çocuklar, ilk kelimelerin ediniminde ciddi gecikmeler göstermekte olup, bu hassas dönemde zengin ve duyarlı dilsel girdinin kritik önemini vurgulamaktadır (Santamaría, 2023).

Kelime Dağarcığının Gelişimi ve Kelime Dağarcığında Hızlı Artış (12-18 Ay)

İlk kelimelerin üretilmesinin ardından, kelime dağarcığı gelişimi başlangıçta yavaş seyreder ve çocuklar genellikle haftada sadece birkaç yeni kelime öğrenirler. Bununla birlikte, yaklaşık 16 ila 18 aylık yaşları arasında, birçok çocuk kelime dağarcığı gelişiminde dramatik bir ivme yaşar; bu ivme genellikle kelime dağarcığı patlaması veya isimlendirme patlaması olarak adlandırılır ve bu dönemde günde birkaç yeni kelime öğrenebilirler (Caizaguano Quishpe, 2023; Gómez ve Strasser, 2022). Kelime dağarcığı gelişimindeki bu ivme, çocuğun dilin sembolik doğasını giderek daha iyi anlaması ve her şeyin bir adı olduğunu fark etmesiyle ilişkilidir (Caizaguano Quishpe, 2023). 18 aylıkken, tipik olarak gelişen çocukların çoğunun üretken kelime dağarcığı yaklaşık 50 kelimeden oluşur, ancak erken dönem kelime dağarcığının boyutu ve bileşiminde önemli bireysel farklılıklar vardır (Santamaría, 2023). 18 aylıkken ilk kelimelerini henüz üretmemiş veya üretken kelime dağarcığında 10'dan az kelime bulunan

çocuklar dil gecikmesi riski altında olabilir ve daha fazla değerlendirmeye ihtiyaç duyabilirler (Ayza, 2019). Gelişimin ikinci pragmatik aşaması yaklaşık 18 ay civarında başlar; bu aşamada ilk iletişimsel işlevler, pragmatik ve matematiksel işlevlere, yani eylem olarak dile ve öğrenme aracı olarak dile dönüşür (Botana ve Peralbo, 2023).

İki Kelimelik Evre: 18–24 Ay

İlk Kelime Kombinasyonları (18–24 Ay)

"Daha fazla süt," "baba git" veya "büyük köpek" gibi iki kelimelik kombinasyonların ortaya çıkışı tipik olarak 18 ila 24 ay arasında gerçekleşir ve dilbilgisel gelişimde önemli bir ilerlemeyi temsil eder (Gómez ve Strasser, 2022). İki kelimelik kombinasyonlar, çocuğun tek kelimelerle mümkün olandan çok daha geniş bir yelpazede anlamsal ilişkileri ifade etmesine olanak tanır; bunlar arasında özne-eylem, eylem-nesne, sahip-sahip olma ve nitelik-varlık ilişkileri bulunur (Caizaguano Quishpe, 2023). Goldin-Meadow ve Butcher (2003), iki kelimelik birleşimlerin birden fazla dilsel ve bilişsel becerinin eşgüdümünü gerektirdiğini belirtir; Baddeley'in (2003) çalışma belleği modeli de dil işleme ve bilgi bütünleştirme için kuramsal bir çerçeve sunar.

İki dilli çocuklar, dil gelişiminin çok erken evrelerinden itibaren iki dili tek ve karışık bir sistem olarak değil, ayrılmış iki dil sistemi olarak işlemeye başlar; bu nedenle tek kelimelik ve erken iki kelimelik dönemlerde görülen kod karışımı, tek başına dilsel bir karışıklık göstergesi sayılmaz (Genesee, 1989, 1995). Araştırmalar, çocukların iki dili en geç iki yaş civarında, hatta muhtemelen daha da erken ayırt edebildiğini göstermektedir (Genesee, 1995; Nicoladis, 2017). Bu bulgular, iki dilli dil gelişiminin temellerinin yaşamın erken dönemlerinde atıldığını ve erken yaşta gözlenen iki dilliliğin gelişimsel açıdan olağan bir örüntü olduğunu düşündürmektedir (Genesee, 1989; Nicoladis, 2017). Down sendromlu çocuklarda iki kelimelik kombinasyonların üretimi ortalama yaklaşık 36 aylık bir yaşta gerçekleşir; bu, tipik 19 aylık yaştan önemli ölçüde daha geçtir ve nörogelişimsel durumların dilbilgisel gelişim seyrine olan önemli etkisini göstermektedir (Suelves, 2018).

24 Aylık Dönemde Kelime Bilgisi ve Anlama Becerisi

24 aylıkken, tipik olarak gelişen çocukların çoğunun yaklaşık 200-300 kelimelik üretken bir kelime dağarcığı vardır ve kelimeleri basit cümleler halinde birleştirmeye başlarlar (Santamaría, 2023). Bu yaşta dilin kavranması, üretilmesinden önemli ölçüde daha gelişmiştir; çocuklar basit talimatları, soruları ve anlatıları anlayabilirler (Caizaguano Quishpe, 2023). Dil

gelişimindeki sosyoekonomik eşitsizlikler 24 aylıkken zaten belirgindir; düşük gelirli ailelerden gelen çocukların, daha avantajlı akranlarına göre önemli ölçüde daha küçük kelime dağarcığına sahip oldukları görülmektedir (Brito, 2017; Fuller vd., 2015).

Evdeki dil ortamının kalitesi, kitap okuma sıklığı, ebeveyn konuşmasının karmaşıklığı ve bakım verenlerin çocukların iletişim girişimlerine verdiği yanıtlar da dahil olmak üzere 24 aylıkken kelime dağarcığı büyüklüğü ve dil gelişiminin güçlü bir göstergesidir (Hoff, 2003; Tamis-LeMonda vd., 2001). Yaşamın ilk iki yılında zengin, çeşitli ve duyarlı bir dil ortamına maruz kalan çocukların, daha az uyarıcı girdi alanlara göre güçlü dil becerileri geliştirme olasılıkları önemli ölçüde daha yüksektir (Reyes vd., 2025).

Telgraf ve Erken Çok Kelimeli Aşama: 24–36 Ay

Dil Bilgisi Gelişimi (24–36 Ay)

24 ile 36 ay arasında, çocukların dili giderek daha karmaşık bir gramer yapısına kavuşur. Üç ve dört kelimelik ifadeler ortaya çıkar, gramer morfolerleri (çoğul -s, iyelik -s ve ilerleyici -ing gibi) kullanılır ve basit cümle yapıları gelişir (Caizaguano Quishpe, 2023; Santamaría, 2023). Bu dönem hem ifade edici hem de alıcı dilde hızlı bir büyüme ile karakterize edilir ve çocuklar, minimum maruz kalma ile yeni kelimeler ve gramer yapıları öğrenme konusunda etkileyici bir kapasite sergilerler (Caizaguano Quishpe, 2023).

Çocuklarda dil sorunları, erken yaşlardan itibaren mırıldanmada, ilk kelimelerin edinilmesinde, ilk cümlelerde veya doğru gramer kullanımında gecikmelerle kendini gösterebilir; önemli gecikme durumlarında, çocuk basit bir kelime dağarcığına, temel ve somut kelimelere sahip olabilir ve semantik düzeyde, birçok anlamı olabilen kelimelerin yalnızca bir veya iki anlamını kavrayabilir (Ayza, 2019). 24 aylıkken iki kelimelik kombinasyonların olmaması veya 36 aylıkken basit cümleler kuramama, klinik değerlendirmeyi gerektiren önemli uyarı işaretleri olarak kabul edilir (Santamaría, 2023).

Fonolojik Gelişim (24–36 Ay)

Üç yaş (yaklaşık 36 ay) itibarıyla konuşma seslerinin üretiminde ciddi bir olgunluğa erişilmesine rağmen fonolojik gelişim devam etmektedir. Sürtünmeli sesleri durdurma, hece sonundaki ünsüzleri atma ve ünsüz kümelerini yanlış sesletme gibi durumlar bu dönemde olağan karşılanabilmekte ve bazı ses örüntülerinin geçmiş normlara göre daha yavaş kaybolduğu görülmektedir (Holm, 2021). Tipik gelişim gösteren akranlarının aksine, konuşma sesi bozukluğu olan çocuklar başkaları tarafından anlaşılacak düzeyde bir konuşma

retmekte güçlük yaşarlar. Erken ocuklukdaki bu sorunlar mevcut iletişimi aksatmanın yanı sıra, sonraki yıllarda okuma glg gelişme riskini de doğrudan artırmaktadır. Bu sebeple, söz konusu fonolojik sorunların geçici bir gelişimsel özellik mi yoksa kalıcı bir problem mi olduğu hassasiyetle ayırt edilmeli; ilerleyen dönemdeki okuma-yazma ve dil performansı açısından süreç dikkatle takip edilmelidir (Holm, 2021; Tambyraja vd., 2020).

Okul ncesi Dönem: 3-5 Yaş

3 Yaşında Hızlı Dil Gelişimi

Üç yaşına gelindiğinde, tipik olarak gelişen çocukların neredeyse tamamı, birkaç yüz kelimedenden oluşan üretken bir kelime dağarcığına, çok kelimeli cümleler kurma kapasitesine ve basit konuşma alışverişlerine katılma yeteneğine sahip, organize bir dil sistemi sergiler (Asiain ve Herreras, 2017). Bu yaşıta çocuklar, geçmiş olayları anlatmak, istek ve niyetlerini ifade etmek, sorular sormak ve basit anlatılar kurmak için dili kullanabilirler (Caizaguano Quishpe, 2023). Okul ncesi dönem, kelime dağarcığında dramatik bir genişleme ile karakterize edilir; çocuklar, "hızlı eşleme" süreciyle günde tahminen beş ila on yeni kelime edinirler; bu süreç, yeni bir kelimenin anlamının ilk temsilini minimum maruz kalma ile oluşturma yeteneğidir (Caizaguano Quishpe, 2023). Üç yaşındaki dil gelişimi, biçim (fonoloji ve morfosintaks), içerik (anlam bilimi) ve kullanım (pragmatik) olmak üzere dilin dört ana bileşenini de kapsar. Bu yaşıta, dil gelişimi tüm dilsel birimlerde başlangıç aşamasında olarak tanımlanır ve tüm alanlarda önemli bir büyüme meydana gelir (Asiain ve Herreras, 2017). Dilin pragmatik boyutu, okul öncesi yıllar boyunca hızla gelişmeye devam eder; çocuklar, dillerini konuşma partnerlerinin ihtiyaçlarına göre uyarlamada, dili daha geniş bir iletişimsel işlev yelpazesi için kullanmada ve daha uzun ve tutarlı konuşma alışverişlerine katılmada giderek daha yetenekli hale gelirler (Botana ve Peralbo, 2023).

4 Yaşındaki Dil Gelişimi

Dört yaşına gelindiğinde, çocukların dili önemli ölçüde daha karmaşık ve gelişmiş hale gelir. Bu yaşıta çocuklar dört ila altı kelimedenden oluşan cümleler kurabilir, çok çeşitli gramer morfeplerini doğru bir şekilde kullanabilir, uzun anlatılara katılabilir ve konuşma etkileşimini yöneten pragmatik kurallara dair gelişmekte olan bir anlayış sergileyebilirler (Asiain ve Herreras, 2017). Zihin kuramı gelişimi -kendine ve başkalarına zihinsel durumlar atfetme yeteneği- dil gelişimiyle yakından bağlantılıdır ve yaklaşık dört yaşında ortaya çıkmaya başlar ve altı yaşına kadar tamamen kazanılır ve pekişir (Conte vd., 2019; Hartas, 2011).

5-6 Yaş Arasında Dil Gelişimi

Beş ila altı yaşlarında, dil gelişimi pekiştirme aşaması olarak tanımlanır ve çocuklar ana dillerinin temel fonolojik, morfosentaktik, semantik ve pragmatik yapılarında ustalık gösterirler (Hoff, 2001). Bu yaşta çocuklar, birden fazla yan cümlecik içeren karmaşık cümleler kurabilir, çok çeşitli gramer morfemlerini doğru bir şekilde kullanabilir, net bir başlangıcı, ortası ve sonu olan uzun anlatılara katılabilir ve dillerini farklı konuşma ortaklarına ve bağlamlara uyarlama yeteneği de dahil olmak üzere gelişmiş pragmatik beceriler sergileyebilirler (Hoff ve Core, 2013).

Dilin biçimsel özelliklerini yansıtmaya ve manipüle etme kapasitesi olan metadilsel farkındalığın gelişimi, okul öncesi yıllarda ortaya çıkar ve ilkokul yıllarında hızlanarak okuryazarlık gelişiminin temelini oluşturur (Pinochet-Quiroz, 2019). Okul öncesi dönemin sonunda ileri dil becerileri geliştiren çocuklar, okuma ve yazma yeteneğinde artış ve akademik ve sosyal-duygusal gelişimde iyileşme de dahil olmak üzere çok sayıda olumlu sonuç yaşarlar (Tayler, 2015). Tersine, okula önemli dil gecikmeleriyle başlayan çocuklar, okuma güçlükleri, akademik başarısızlık ve sosyal-duygusal sorunlar açısından önemli ölçüde daha yüksek risk altındadır (Hartas, 2011; Pinochet-Quiroz, 2019).

Risk Faktörleri ve Uyarı İşaretleri

Erken çocukluk döneminde dil gecikmesi ve bozukluğunun belirleyicisi olarak bir dizi biyolojik ve çevresel risk faktörü tanımlanmıştır. Erken doğum ve düşük doğum ağırlığı, dil gecikmesi riskinin artmasıyla ilişkilidir; erken dönem deneyimleri geliştirmekte olan beyni etkiler ve dil becerilerinin gelişimini etkiler (Santamaría, 2023). Yaşamın ilk üç yılında efüzyonlu kronik otitis media, altı ve on yaşlarında daha düşük dil puanlarıyla ilişkilendirilmiştir, ancak otitis medianın dil gecikmesindeki nedensel rolüne ilişkin kanıtlar çelişkilidir (Calder vd., 2022). Çocukluk döneminde tedavi edilmeyen işitme kaybı, gelişimin erken aşamalarında dil gelişimi, iletişim ve öğrenme üzerinde önemli olumsuz etkilere sahip olabilir; işitme cihazları veya koklear implantlar kullanılarak yapılan erken müdahale, dil sonuçlarını önemli ölçüde iyileştirir (Cano-Villagrasa vd., 2024).

Sosyoekonomik dezavantaj, dil gecikmesinin en güçlü belirleyicilerinden biridir. Düşük gelirli ailelerden gelen çocukların, daha avantajlı akranlarına göre sürekli olarak daha küçük kelime dağarcığına ve daha yavaş dil gelişim hızına sahip oldukları görülmektedir (Brito, 2017; Fuller vd., 2015). İki dilli çocuklar, tek dilli akranlarına kıyasla her dillerinde farklı dil gelişim

kalıpları gösterebilir, ancak bu mutlaka dil gecikmesini göstermez; aksine, iki dilli ortamlarda dil maruziyetinin ve gelişiminin dinamik doğasını yansıtır (Santamaría, 2023; Escudero vd., 2020). Dil gecikmesi olan çocukların -iki dilli evlerden gelen çocuklar, prematüre doğanlar veya kronik otitis media'sı olanlar da dahil olmak üzere- müdahale olmadan "telafi edecekleri" varsayımının yanlışlığı, önemli bir klinik endişe olarak vurgulanmıştır (Santamaría, 2023).

2.2. Dil ve Konuşma Bozuklukları

Dil ve konuşma becerileri, çocuğun çevresiyle etkileşiminin temelini oluşturur; bu becerilerdeki aksaklıklar ise akademik, sosyal ve duygusal gelişimi doğrudan etkileyebilmektedir. Bu bölümde, dil ve konuşma süreçlerinde beklenen gelişimsel seyrin dışına çıkan durumlar ele alınmış; dil, konuşma ve iletişim kavramlarının ayırıcı özellikleri üzerinden bir kavramsal çerçeve sunulmuştur.

2.2.1. Temel Kavramlar: Dil, Konuşma ve İletişim

Dil, konuşma ve iletişim kavramları günlük konuşmada sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa da, farklı kapsam, mekanizma ve işlevlere sahip ayrı teorik yapılar olarak karşımıza çıkarlar. Bu üç kavram arasındaki kesin sınırları ve ilişkileri anlamak, dilbilim ve bilişsel sinirbilimden psikoloji ve eğitime kadar uzanan disiplinler için hayati önem taşır.

Dil, en temel olarak, anlamın kodlanmasını ve çözümlenmesini sağlayan, soyut, kuralla dayalı bir işaretler, semboller ve birleştirme ilkeleri sistemi olarak anlaşılır. Bileşimsel ve özyinelemeli olup, birleştirme, algısal, sözdizimsel ve anlamsal/kavramsal işlemler gibi dil içi yönlerin özel işlenmesini gerektirir (Gervasio, 1988). Bu soyut karakter, dilin tek bir duyusal modaliteye bağlı olmadığı anlamına gelir: bir nörobilimsel açıklamanın açıkça belirttiği gibi, "dil, işitme (konuşma), görme (okuma) veya dokunma (braille) dahil olmak üzere birden fazla duyu aracılığıyla aynı fikri iletmemizi sağlar. Her durumda, duyusal algılar (yani kelimeler), dilsel kurallara göre ilişkili anlamlarına çevrilir" (Salvo vd., 2024). Dil bu nedenle *transmodal* bir sistemdir; iletildiği fiziksel kanaldan bağımsız olarak çalışır. Nörogörüntüleme araştırmaları, dağıtılmış bir dil ağının (LANG), hem görsel (okuma) hem de işitsel (konuşmayı dinleme) girdiler yoluyla sunulan dilsel uyaranlara yanıt verdiğini ve yanıtların, içsel fonksiyonel bağlantı kullanılarak tahmin edilen ağla yakından örtüştüğünü göstererek bunu doğrulamıştır (Graham, 2022). Bu ağın sınırları, transmodal dil işlevleri ile duyusal bağlantılı (örneğin, tamamen işitsel) işlevler arasındaki ayrımın bir göstergesi olarak hizmet eder (Salvo vd., 2024).

Bilişsel-dilbilimsel bir bakış açısıyla, dil, bilişsel zihinde depolanan belirli bilgi yapılarına dayanan, kurala bağlı bir sosyal davranış sürecidir. Bilişsel dilbilim alanındaki araştırmalar, dilsel davranışın zihinsel aygıtının hem bilinçli hem de bilinçaltı çerçeveleri içerdiğini ve iletişimin büyük ölçüde konuşmacıların zihinsel dünyasına dayanan bir süreç olduğunu ortaya koymuştur (Marchenko, 2020). Dil gelişimi, sosyal etkileşimler ve kültürel bağlamlarla yakından bağlantılıdır ve dil, dışsal konuşmadan içsel konuşmaya doğru evrimleşir. Örneğin, Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi, dili aynı anda iletişim, düşünce ve kültürel aktarım aracı olarak ele alır (Sharma vd., 2021).

Genetik faktörler dilsel yeterlilikte temel bir rol oynarken, çevresel faktörler de dilsel işlevleri şekillendirir (Saleem vd., 2022). Bu ikili belirleyicilik, dilin hem biyolojik temelli bir kapasite hem de sosyal olarak oluşturulmuş bir sistem olduğunu vurgular. Aynı zamanda araştırmacı dil kavramının kendisi içindeki önemli bir ayrım, dilin kurallarının içselleştirilmiş bilgisi olan dilsel yeterlilik ile dilin somut durumlarda fiili kullanımını ifade eden dilsel performans arasında olduğunu söylemektedir. Örneğin, konuşma gelişimi, "iletişim sürecinde dil kullanma eylemi" olarak tanımlanır; bu tanım, "bu alanda geniş bir yelpazede potansiyel sorunlara işaret eder" ve zorluklar potansiyel olarak "hem dilsel hem de iletişimsel performansı" içerebilir. Bu ayrım, dilin bir sistem olarak ve konuşmanın onun gerçekleşmesi olarak ayrılmasına işaret eder.

Dilin Fonetik Gerçekleşmesi Olarak Konuşma

Konuşma, ses-artikülasyon mekanizması aracılığıyla dilin fiziksel, akustik olarak gerçekleşmesidir. Tarihsel olarak dilin iletilmesinde kullanılan birincil yöntemdir ve artikülasyon için motor komutların hassas koordinasyonunu içerir. Nörolojik olarak, beyincikteki paravermal bölge, akıcı konuşma için gerekli olan hassas zamanlamalı ileri besleme komutlarını sağlamada rol oynar ve alt beyincik motor yürütmede, üst beyincik ise sözlü iletişimin artikülasyon öncesi mekanizmalarında yer alır (Enriquez vd., 2022). Konuşma dizilerinin açıkça üretilmesi, üst beyincik yarımkürelerini aktive eder ve bu da beyinciğin artikülatörlerin sürekli kontrolünde rol oynadığını gösterir. Konuşma bu nedenle motor ve akustik bir olgudur. Dilsel içeriğin fiziksel tezahürüdür. Bu nedenle, anlaşılır konuşma üretememe durumu, dilin yeterli düzeyde kavranmasıyla birlikte görülebilir; örneğin, bir çocuk tek tek kelimeleri ve basit talimatları anlayabiliyor ancak serebellar hipoplazi nedeniyle ünsüzleri telaffuz edemiyordu (Ladd, 2011). Bu ayrışma, konuşmanın (motor-artikülasyon

süreci olarak) ve dilin (bilişsel-sembolik sistem olarak) derinden ilişkili olsalar bile birbirinden farklı olduğunu güçlü bir şekilde göstermektedir.

Konuşma, salt fonetik boyutunun ötesinde, stilistik, prozodik ve paralinguistik özellikleri de kapsar. Örneğin, konuşma tonlaması üzerine yapılan araştırmalar, tonlamayı duygusal ve pragmatik anlam taşıyan bir konuşma bileşeni olarak ele alır ve konuşma ile müziğin prozodik düzeyde derin bir şekilde ilişkili olduğunu, bazı ortak işitsel ve akustik özelliklere sahip olduğunu gösterir (Cortopassi vd., 2018). Konuşmanın duygusal ve pragmatik potansiyeli, perde, tempo ve ritim gibi tonlama bileşenleri aracılığıyla iletilir. Bu prozodik özellikler, soyut bir sistem olarak dilin değil, fiziksel-akustik bir olay olarak konuşmanın özellikleridir (Akkaya, 2023). Benzer şekilde, konuşmadaki üslup karmaşıklığı örneğin iç içe geçmiş yan cümlelerin kullanımı, fiil türleri ve sözdizimsel detaylandırma gibi altta yatan dilbilimsel kurallardan ayrı olan konuşma söyleminin özellikleri olarak analiz edilebilir. Örneğin, Bilgisayar Destekli Dil Analizi Sistemi (CALAS), konuşma bağlamından bağımsız olarak ölçülebilen konuşma özellikleri olarak ele alınarak, konuşma terapötik söylemindeki üslup karmaşıklığını ve fiil kullanımını analiz etmek için kullanılmıştır (Dorleijn, 2016).

Konuşma ve Sözsüz İletişim

Konuşma kavramı için önemli bir sınır koşulu, sözsüz iletişimle olan ilişkisidir. Konuşmaya eşlik eden, vurgulayan veya onun yerini alan el hareketleri olan jestler hem konuşmacı hem de dinleyici için iletişimsel ve bilişsel faydalar sağlayan konuşma eşlikli jestler olarak tanımlanır. Bu jestler genellikle konuşulan söylemi tamamlayan ek bilgi ve açıklama sağlar (Economou ve Katsetos, 2012). Konuşma ve jest arasındaki ilişki sadece toplamsal değildir: konuşma daha fazla çaba gerektirdiğinde, jestler bilişsel yükün bir kısmını üstlenir ve jestler daha fazla çaba gerektirdiğinde, konuşma üstlenir (Paronyan ve Rostomyan, 2011). Bu karşılıklı etkileşim, sesli-artikülasyonel bir olgu olarak konuşmanın kendisi jestsel iletişimden farklı olsa da konuşma ve jestin birleşik bir iletişim sisteminin parçası olduğunu göstermektedir. Önemli olan, jestlerin ve konuşmanın "aynı bilişsel ve iletişimsel sistemin parçası" olarak kabul edilmesidir (Wolfer vd., 2025). Bu da konuşmanın belirli bir ifade biçimi olmakla birlikte, daha geniş iletişim eylemi içinde diğer sözsüz kanallarla işlevsel olarak bütünleştiği anlamına gelir.

İletişim

İletişim, üç kavram arasında en kapsamlı olanıdır. Bireyler arasında anlamın iletilme sürecini ifade eder ve sözlü ve sözsüz kanalları, dilsel ve dil dışı kaynakları hem bilinçli hem de bilinçaltı mekanizmaları kapsar. İletişim, duysal bilgilerin soyut kurallara göre soyut

kavramlara çevrilmesini içerir (Salvo vd., 2024). Ancak bu dilsel çekirdeğin çok ötesine uzanır. İletişim, büyük ölçüde konuşmacıların zihinsel dünyasına dayanan ve bilinçli ve bilinçaltı çerçeveyi büyük ölçüde kapsayan bir süreç olarak ele alınır (Marchenko, 2020). Sadece mesajların dilsel içeriğini değil, aynı zamanda etkileşimin pragmatik, sosyal ve duygusal boyutlarını da içerir. Örneğin, pragmatik, bağlam içinde iletişimin incelenmesi olarak geniş bir şekilde tanımlanır ve sözsüz iletişim araçlarını (işaret etme ve göz teması gibi), konuşma becerilerini, anlatı yeteneklerini ve çeşitli dilsel çıkarımları kapsar (Bidzan vd., 2013).

İletişim, doğası gereği sosyal ve kültürel bir bağlamda gerçekleşir. Konuşma eylemleri gerçekleşmesi bir dizi sosyal parametre ve kültürel gelenekten etkilenen, tarihsel olarak belirlenmiş sözlü etkileşim türleridir. Önemlisi, konuşma eylemleri sadece bir dilin tarihiyle ilişkilendirilemez, aynı zamanda belirli bir topluluğun kültürel tarihinin bir parçasıdır (Çetinoğlu, 2017). Bu, konuşma eylemlerinin icrası olarak iletişimin, dilin ve konuşmanın salt dilbilimsel veya fonetik boyutlarının ötesine geçen kültürel normlar, nezaket kuralları ve sosyal roller tarafından şekillendirildiği anlamına gelir (Özdemir, 2022). Kültürlerarası araştırmalar, konuşma eylemlerinin gerçekleştirilmesinde hem pragmatik-dilsel hem de sosyopragmatik farklılıkların bulunduğunu ve iletişim kopukluklarının genellikle dilsel veya fonetik hatalardan ziyade pragmatik başarısızlıktan kaynaklandığını göstermiştir (Roger vd., 2022). Bu, başarılı iletişimin yalnızca dilsel yeterlilik ve konuşma üretme yeteneğini değil, aynı zamanda pragmatik yeterliliği gerektirdiğinin altını çizmektedir.

İletişim, dilin ötesinde, sözsüz kanalları da içerdiği için daha geniş bir kavramdır. Örneğin, çok dilli çocuklar, iletişim ortamlarının konuşmanın ötesinde daha geniş bir sinyal yelpazesine dikkat etmelerini gerektirmesi nedeniyle, ikonik jestler gibi sözsüz iletişim ipuçlarına karşı daha yüksek bir duyarlılık geliştirirler (Economou ve Katsetos, 2012). Çocukların iletişimsel katılımı için FOCUS sonuç ölçütü, "konuşma kapasitesinin sözsüz iletişimle anlaşılır bir şekilde ilgisiz olduğunu" belirterek, sözel ve sözsüz iletişim becerileri arasında açıkça bir ayrım yapar (Bogetic, 2014). Örneğin şarkılar, konuşma ve müzik sentezi yoluyla yaratılan özel karmaşık iletişim araçları olarak tanımlanır (Cortopassi vd., 2018). Bu da iletişimin konuşmayı diğer ifade biçimleriyle bütünleştirebileceğini göstermektedir. Konuşma ve müzik içeren bir eseri dinleme eylemi derin, zengin çok modlu bir deneyim olarak kabul edilir (Cortopassi vd., 2018; Kohn ve Franz, 2009)

Dil ve Konuşma Arasındaki Fark

Dil ve konuşma arasındaki ayrım belki de en temel olanıdır. Dil, soyut, duyuşsal algıdan bağımsız bir kural ve sembol sistemidir; konuşma ise ses telleri aracılığıyla gerçekleşen fiziksel, akustik bir tezahürüdür. Bu ayrım nörolojik kanıtlarla desteklenmektedir. Beyindeki dağıtılmış dil ağı, görsel veya işitsel olarak sunulmalarına bakılmaksızın dilsel uyaranlara yanıt verir ve dilin transmodal olduğunu doğrular. Buna karşılık, konuşma, büyük ölçüde dil ağının dışında kalan duyuşsal bölgeleri aktive eder (Salvo vd., 2024). Klinik olarak, bu ayrım, dil anlama yeteneğinin sağlam olduğu ancak motor-artikülasyon eksiklikleri nedeniyle konuşma üretiminin bozulduğu vakalarla (Enriquez vd., 2022) ve morfosintaks, fonoloji ve kelime dağarcığı (dilsel yeterlilik) ile ilgili zorlukların, pragmatik iletişimdeki zorluklardan farklı, ancak bunlarla ilişkili olduğu gelişimsel dil bozukluğu vakalarıyla gösterilmektedir (Bidzan vd., 2013). Konuşma gelişimi, iletişim sürecinde dilin kullanılması eylemi olarak tanımlanır ve zorluklar potansiyel olarak hem dilsel hem de iletişimsel performansı içerebilir (Saleem vd., 2022).

Dil, iletişim için gerekli ancak yeterli olmayan bir koşuldur. İletişim, yalnızca dilsel içeriğin kodlanması ve çözülmesini değil, aynı zamanda pragmatik yeterliliği, sosyal bilgiyi ve sözsüz ipuçlarına duyarlılığı da gerektirir. Pragmatik farkındalık, belirli iletişim durumlarında ve belirli konuşma topluluklarının sosyal normlarına göre uygun dil kullanımının kuralları ve gelenekleri hakkındaki bilinçli, yansıtıcı ve açık bilgidir. Bu pragmatik boyut, soyut bir sistem olarak dilin bir parçası değildir, ancak başarılı iletişim için esastır (Nightingale, 2018). Dahası, iletişim, jest, bakış, tonlama, müzik gibi dilin katı anlamıyla bir parçası olmayan dil dışı kanallar aracılığıyla da gerçekleşebilir. Konuşmacıların duyguları, inançları, arzuları ve motivasyonları gibi duyuşsal zihnin iletişim bağlamını şekillendirmedeki rolü, yalnızca dilsel analizle yakalanabilenin ötesine geçer (Marchenko, 2020).

Konuşma, iletişimin bir kanalıdır, ancak iletişim daha geniştir. İletişim, fonetik-akustik bir olgu olarak konuşmanın özelliklerine indirgenemeyen sözsüz sinyalleri, pragmatik çıkarımları, sosyal gelenekleri ve kültürel normları kapsar. Bu ayrım, konuşma anlaşılabilirliğini, dil becerilerini ve iletişimsel katılımı ayrı ayrı değerlendiren klinik araçlarda işlevselleştirilmiştir (Bogetić, 2014). Bir çocuk yeterli konuşma üretimine ve dil yeterliliğine sahip olabilir, ancak pragmatik eksiklikler nedeniyle yine de iletişim güçlükleri yaşayabilir (Bidzan vd., 2013). Öte yandan, iletişim konuşma güçlüklerinden de etkilenebilir: Anlaşılabilirlik sorunları karşılıklılık ve sıra alma gibi konuşma rutinlerini bozabilir (Bogetić, 2014). Bu da

sözlü iletişimin birincil kanalı olan konuşmanın daha geniş iletişim sürecine nasıl katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Bu ayrımlara rağmen, dil, konuşma ve iletişim derinlemesine birbirleriyle ilişkilidir ve karşılıklı olarak birbirlerini oluştururlar. Dil işleme, dilsel işlemleri ve dil dışı süreçleri iç içe geçiren son derece bütünleştirici bir işlevdir. Ortak bir anlayış ve bağlama uyarlanmış söylem, ortakların temsillerini hizalamayı, ortak bilgiyi, geçmiş deneyimleri dikkate almayı veya hatta diğerinin bakış açıları hakkında varsayımlarda bulunmayı gerektirir (Jung ve Schrott, 2003).

2.3. Problem Davranışlar

Erken çocukluk dönemi, çocuğun duygusal ve sosyal düzenleme becerilerini geliştirdiği, uyum süreçlerinin hız kazandığı kritik bir evredir. Bu bölümde, söz konusu dönemde ortaya çıkan problem davranışların kavramsal temelleri, türlerine göre sınıflandırılması ve literatürde kabul gören temel değerlendirme yaklaşımları incelenmiştir.

2.3.1. Problem Davranış Kavramı ve Tanımı

Problem davranış, yalnızca bireyin sergilediği eylemlerin tanımlayıcı bir etiketi olmaktan öte, ruh sağlığı disiplinlerinin insan davranışındaki karmaşıklığı yönetmek için başvurduğu bir sınıflandırma aracı olarak değerlendirilmelidir. Bu sınıflandırma sistemlerinin, iletişim ve uygulama kolaylığı gibi pratik amaçlar gütmesine rağmen, psikiyatrik etiolojinin doğasındaki belirsizlik nedeniyle genellikle nedensel temellere değil, gözlemlenebilir davranış kümelerine dayandığı görülmektedir (Sivakumar ve Dalal, 2009). Dolayısıyla, mevcut kategorik sistemlerin doğadaki davranışsal varyasyonları tam olarak yansıtamayabileceği ve bu sınırlamaların, davranışın boyutlu (dimension-based) bir yaklaşımla ele alınması gerektiği yönündeki akademik eleştirileri tetiklediği ifade edilmektedir (Sivakumar ve Dalal, 2009). Bu temel noktalar "sorunlu davranış" için önemlidir, çünkü bir davranışın sorunlu olarak kabul edilip edilmemesi yalnızca biçimine (topografisine) değil, aynı zamanda sınıflandırma çerçevelerinin normal ile sorunlu arasında nasıl sınırlar çizdiğine de bağlıdır (Coghill ve Sonuga-Barke, 2012).

Sağlık ve yardım mesleklerinde, tanı ve sınıflandırma kararlarının değerden bağımsız olmaması da ayrı bir karmaşıklık yaratmaktadır. Tanı analizleri, tanının normatif boyutunu vurgular: tanılar hem epistemik değerleri (örneğin, yanlış pozitifler ve yanlış negatiflerin dengelenmesi) hem de iyilik hali ve normallik gibi ideallerle bağlantılı epistemik olmayan değerleri içerir (Zanotti ve Chiffi, 2014). Psikiyatrik türler üzerine yapılan felsefi çalışmalar da

durumları nasıl tanımladığımız ve sınırlandırdığımızın, anormal davranış, engellilik, bozukluk ve toplumsal beklentiler hakkındaki varsayımlardan ayrılamaz olduğunu vurgular (Verhoeff, 2013). Örneğin, otizmin tarihsel ve kavramsal analizleri, kategorileri yalnızca mekanizmalara dayandırma girişimlerinin, bir örüntüyü patolojik veya engelleyici olarak tanımayla ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olan normatif sorunları göz ardı etme riskini taşıdığını savunmaktadır (Verhoeff, 2013). DSM revizyonları etrafındaki tartışmalar da benzer şekilde, tanımlayıcı seçimlerin normallliği tıbbi hale getirebileceği, yani ayrı doğal türlerin doğrudan keşfinden ziyade değer yüklü sınır belirlemeyi yansıtabileceği endişelerini içermektedir (Welch vd., 2013). Kısacası, problem davranış sadece istatistiksel olarak nadir görülen bir davranış değildir. Klinik, eğitimsel veya sosyal normlar ve hedeflere göre sorunlu olarak değerlendirilen bir davranıştır ve bu davranış, kendi içinde tartışmalı ve kusurlu olan sınıflandırma sistemleri içinde yer alır (Sivakumar ve Dalal, 2009; Zanotti ve Chiffi, 2014; Verhoeff, 2013; Welch vd., 2013).

Sağlık, ruh sağlığı ve yardım meslekleri alanlarında problem davranışın tanımlanmasını güçleştiren önemli unsurlardan biri, tanı ve sınıflandırma süreçlerinin değerlerden bağımsız olmamasıdır. Tanılamaya ilişkin çalışmalar, bu sürecin yalnızca bilimsel ölçütlere dayanmadığını, aynı zamanda normatif bir boyut taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda tanılar, yanlış pozitif ve yanlış negatif sonuçlar arasındaki denge gibi epistemik değerlere ek olarak normallik ve iyi oluş gibi ideallere dayanan normatif değerleri de içermektedir (Zanotti ve Chiffi, 2014). Benzer şekilde psikiyatrik kategoriler üzerine yapılan felsefi tartışmalar, bir davranışın ya da durumun nasıl tanımlandığı ve sınırlarının nasıl çizildiğinin; anormal davranış, yetersizlik, işlev kaybı ve toplumsal beklentilere ilişkin varsayımlardan bağımsız düşünülemediğini göstermektedir (Verhoeff, 2013).

Problem davranışın ne olduğu konusunda öne çıkan yaklaşımlardan biri, davranışın ortaya çıkmasından çok sürdürülmesine odaklanmaktadır. Bakker'e (2019) göre klinik psikolojik problemler; uyaranlar, bilişler, duygular ve davranışlar arasındaki etkileşimlerden oluşan psikolojik düzeydeki olgulardır. Bu yaklaşımda temel belirleyici unsur, "problemi sürdüren döngüler" olarak adlandırılan ve sorunlu tepkilerin zaman içerisinde devam etmesine neden olan karşılıklı etkileşim örüntüleridir. Buna göre bir davranış, yalnızca ortaya çıktığı için değil, kendi kendini besleyen bir yapı içerisinde süreklilik kazandığı için problem davranış niteliği taşımaktadır.

Bu yaklaşım, problem davranışları daha geniş psikolojik problemlerin bir görünümü olarak değerlendirmekte ve sınıf içi bozucu davranışlar ya da aşırı el yıkama gibi örnekleri bu kapsamda ele almaktadır (Bakker, 2019). Bu yaklaşım, psikiyatrik sınıflandırma sistemlerinde sıklıkla eleştirilen kuramsal temel eksikliğini giderme potansiyeli taşıması bakımından önem arz etmektedir (Sivakumar ve Dalal, 2009; Bakker, 2019). Bununla birlikte, gerek kategorik gerekse boyutsal sınıflandırma modellerinin geçerlilikleri ve işlevsel değerleri, akademik çevrelerde süregelen bir tartışma konusudur. Özellikle bireylerin tanısallık kategorilere tam uyum sağlamadığı "eş tanı" durumlarının yaygınlığı, mevcut sınıflama sistemlerinin kısıtlılığını gözler önüne sermektedir. Bu karmaşıklık, problem davranışın tanımlanmasında davranışın topografyası, bağlamı veya sürdürülme işlevlerinden hangisinin birincil kriter kabul edileceği hususunda literatürde ortak bir uzlaşıya varılmasını güçleştirmektedir (Sivakumar ve Dalal, 2009; Bakker, 2019).

Problem davranışın normatif ve bağlamsal yapısı nedeniyle hangi davranışların problem olarak değerlendirileceği, içinde bulunulan ortama ve kullanılan sınıflandırma sistemine göre değişebilmektedir (Zanotti ve Chiffi, 2014; Verhoeff, 2013; Lopes, 2014). Bununla birlikte literatürde bazı davranış gruplarının problem davranış kapsamında daha sık ele alındığı görülmektedir.

Eğitim ortamlarında en yaygın örneklerden biri dışsallaştırılmış ve bozucu davranışlardır. Duygusal ve davranışsal güçlükler alanındaki çalışmalar, öğretim sürecini aksatan, sınıf düzenini bozan veya öğretmen otoritesine meydan okuyan davranışların okul bağlamında problem davranış olarak değerlendirildiğini göstermektedir (Lopes, 2014). Sınıf içi bozucu davranışlar, yalnızca sergilendikleri için değil, eğitim kurumlarının amaçlarıyla çatıştıkları için problem olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bu davranışların zaman içerisinde pekiştirici döngüler aracılığıyla kalıcı hale gelebileceği de belirtilmektedir (Bakker, 2019).

Gelişimsel psikopatoloji alanında ise davranış problemleri çoğu zaman davranım sorunları çerçevesinde ele alınmaktadır. Davranım bozukluğu ve karşıt olma-karşı gelme bozukluğu gibi durumlar, yıkıcı davranış bozuklukları kapsamında değerlendirilmekte ve özellikle ergenlik döneminde akran ilişkileriyle bağlantılı olarak değişim göstermektedir (Girard vd., 2024). Bu çalışmalar, problem davranışın sosyal bağlamdan bağımsız değerlendirilemeyeceğini ortaya koymaktadır.

Kurum temelli ruh sağlığı hizmetlerinde problem davranış kavramı daha çok saldırganlık ve şiddet davranışları üzerinden ele alınmaktadır. Fiziksel kısıtlama, izolasyon, sedasyon veya sürekli gözlem gibi uygulamalara neden olan saldırgan davranışlar problem davranış olarak sınıflandırılmakta; bu tür uygulamaların hem hizmet alan bireyler hem de çalışanlar açısından fiziksel ve psikolojik riskler taşıdığı vurgulanmaktadır (Baker vd., 2021; Baker vd., 2022). Bu durum, problem davranışın tanımlanmasında zarar verme potansiyelinin önemli bir ölçüt olduğunu göstermektedir.

Otizm alanındaki çalışmalar ise sınırlı ve yineleyici davranış örüntülerini problem davranış kapsamında ele almaktadır. Otizm spektrum bozukluğunun temel tanı ölçütlerinden biri olarak kabul edilen bu davranışlar, sosyal iletişim güçlükleriyle birlikte değerlendirilmektedir (Taresh vd., 2020). Ancak bu davranışların problem olarak görülmesi yalnızca tekrar edici olmalarından kaynaklanmamakta; sosyal işlevselliği sınırlandırdığı veya gelişimsel beklentilerle uyumsuz kabul edildiği durumlarda problem davranış niteliği kazanmaktadır (Verhoeff, 2013; Taresh vd., 2020).

Tekrarlayıcı davranış örüntülerinin yalnızca otizmle sınırlı olmadığı da görülmektedir. Örneğin ařırđ el yıkama davranışı, bireyin işlevselliğini olumsuz etkilemesi ve kendini sürdüren bilişsel-duygusal döngüler içerisinde devam etmesi durumunda problem davranış olarak değerlendirilebilmektedir (Bakker, 2019).

Problem davranış kavramı yalnızca danışan veya ğrenci davranışlarıyla sınırlı değildir. Milne (2020), psikolojik danışmanlık süpervizyonu bağlamında hizmet kalitesini düşüren ve danışanlara zarar verme riskini artıran profesyonel davranışları da problem davranış kapsamında ele almaktadır. Bu yaklaşım, problem davranışın işlevsel sonuçları ve ortaya çıkardığı zarar temelinde değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Literatürde yer alan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde problem davranış kavramının dört temel özellik etrafında şekillendiği görülmektedir. İlk olarak problem davranış, kullanılan sınıflandırma sistemlerinden bağımsız değildir ve tanı ölçütlerindeki değeriklikler hangi davranışların problem olarak kabul edildiğini etkileyebilmektedir (Sivakumar ve Dalal, 2009; Welch vd., 2013). İkinci olarak problem davranış, normallik, iyi oluş ve toplumsal beklentiler gibi normatif değerlere dayanmaktadır (Zanotti ve Chiffi, 2014; Verhoeff, 2013). nc olarak problem davranışın anlamı bağlama göre değerismekte; eğitim, sağlık veya ruh sağlığı ortamlarının amaçları hangi davranışların sorun olarak değerlendirileceğini

belirlemektedir (Lopes, 2014; Baker vd., 2021; Baker vd., 2022; Milne, 2020). Son olarak problem davranış, yalnızca belirli davranışların varlığıyla değil, bu davranışların sürekliliğini sağlayan mekanizmalarla da ilişkilidir (Bakker, 2019). Dolayısıyla problem davranış için evrensel olarak kabul edilmiş tek bir davranış listesi bulunmamaktadır. Bir davranışın problem olarak değerlendirilmesi; kullanılan tanısal çerçeveye, davranışın ortaya çıktığı bağlama, işlevselliğe etkisine, oluşturduğu riske ve sürdürülme biçimine bağlı olarak değişmektedir (Sivakumar ve Dalal, 2009; Zanotti ve Chiffi, 2014; Verhoeff, 2013; Welch vd., 2013).

2.3.2. Problem Davranışların Sınıflandırılması

Problem davranış kavramı klinik psikoloji, eğitim bilimleri ve halk sağlığı alanlarında yalnızca gözlenebilir bir davranışın tanımlanması olarak ele alınmamaktadır. Aksine, belirli davranışların dikkat gerektiren, açıklanması gereken veya müdahale edilmesi uygun görülen davranışlar olarak değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan bir sınıflandırma süreci söz konusudur. Bu durum, psikiyatrik sınıflandırma sistemlerine ilişkin çalışmalarla da uyumludur. Çünkü psikiyatrik kategorilerin tarihsel süreç içerisinde değişime uğradığı, etiyolojik açıklamaların yetersiz olduğu durumlarda sendrom temelli tanımlamalara başvurulduğu ve kategorik sınıflandırmalar ile boyutsal yaklaşımlar arasındaki tartışmaların halen devam ettiği belirtilmektedir (Sivakumar ve Dalal, 2009).

Tanımlama ve sınıflandırma süreçlerine yönelik felsefi yaklaşımlar da problem davranışın yalnızca nesnel gözlemlere dayanan bir olgu olmadığını göstermektedir. Tanı sistemleri, iyi oluş, normallik ve işlevsellik gibi değerleri içeren normatif bir yapıya sahiptir. Bunun yanında sınıflandırmaların temel amacı yalnızca açıklama yapmak değil, aynı zamanda zararların önlenmesi ve uygun müdahalelerin planlanmasıdır (Zanotti ve Chiffi, 2014). DSM’de gerçekleştirilen değişiklikler üzerine yürütülen tartışmalar da problem davranış olarak kabul edilen davranışların zaman içerisinde değişebildiğini ve bazı durumlarda normal davranışların tıbbileştirilmesine ilişkin kaygıların ortaya çıktığını göstermektedir (Welch vd., 2013).

Bu çerçevede problem davranışa ilişkin sınıflandırmaların tek ve evrensel bir davranış listesine dayanmadığı görülmektedir. Bunun yerine davranışın biçimi, işlevi, sürdürülme mekanizmaları, gelişimsel seyri ve ortaya çıktığı bağlam gibi farklı ölçütler esas alınarak çeşitli sınıflandırma kategorileri oluşturulmaktadır (Sivakumar ve Dalal, 2009; Zanotti ve Chiffi, 2014; Welch vd., 2013).

Dışsallaştırılmış ve İçselleştirilmiş Davranış Problemleri

Davranış problemlerinin sınıflandırılmasında en yaygın yaklaşımlardan biri dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışlar ayrımıdır. Özellikle duygusal ve davranışsal güçlükler (Emotional and Behavioural Difficulties-EBD) alanındaki çalışmalar, okul ortamlarında öğretim sürecini aksatan, kurallara uyumu zorlaştıran ve otoriteyle çatışma yaratan davranışların problem davranış olarak değerlendirildiğini göstermektedir (Lopes, 2014).

Yine yazara göre bu yaklaşımda problem davranışın belirlenmesinde davranışın kendisinden çok eğitim ortamının amaçlarıyla olan ilişkisi önem kazanmaktadır. Sınıf düzenini bozan, öğretim sürecini kesintiye uğratan veya sosyal uyumu zorlaştıran davranışlar problem davranış olarak değerlendirilirken; bazı davranışlar açık biçimde görünür olmasa da öğrencinin eğitim sürecine katılımını engellediği için müdahale gerektirebilmektedir.

Bakker'in (2019) sınıf içi bozucu davranışları problem davranış örneği olarak ele alması da bu yaklaşımı desteklemektedir. Ancak Bakker, davranışların yalnızca gözlenebilir özelliklerine odaklanmanın yetersiz olduğunu, bu davranışların hangi mekanizmalarla sürdürüldüğünün de açıklanması gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle eğitim alanındaki problem davranış sınıflandırmaları, kültürel ve kurumsal koşullardan etkilenen, heterojen yapılar olarak değerlendirilmektedir (Zanotti ve Chiffi, 2014; Lopes, 2014; Bakker, 2019).

Davranım Problemleri ve Antisosyal Davranışlar

Gelişimsel psikoloji ve epidemiyoloji disiplinlerinde problem davranışlar, genellikle yıkıcı davranış bozuklukları şemsiyesi altında; davranım bozukluğu ve karşıt olma-karşı gelme bozukluğu gibi alt başlıklar üzerinden kavramsallaştırılmaktadır. Bu alandaki boylamsal verileri inceleyen Girard ve arkadaşları (2024), davranım sorunlarının sabit bir örüntü izlemediğini, çocukluktan ergenliğe uzanan süreçte gelişimsel olarak farklılaştığını belirtmektedir. Söz konusu çalışma ayrıca, bu davranışların ortaya çıkışında sosyal çevrenin ve akran ilişkilerinin belirleyici bir işleve sahip olduğuna dikkat çekmektedir (Girard vd., 2024). Bu bulgular ışığında davranım problemleri, homojen bir davranış yapısı olarak değil, çok boyutlu ve gelişimsel yolları çeşitlilik gösteren dinamik bir davranış alanı olarak ele alınmaktadır.

Antisosyal davranışların sınıflandırılmasında gelişimsel seyir de önemli bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Bu kapsamda Moffitt'in ergenlikle sınırlı antisosyal davranış ve yaşam boyu

süren antisosyal davranış ayrımı yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bununla birlikte söz konusu sınıflandırmanın kuramsal ve ampirik temellerinin tartışmalı olduğu, bu kategorilerin kesin sınırları olan doğal gruplar yerine analitik açıklama araçları olarak değerlendirilmesinin daha uygun olabileceği belirtilmektedir (Skarðhamar, 2009). Bu durum, psikiyatrik sınıflandırmalarda kategorik ayrımların geçerliliğine yönelik genel eleştirilerle de örtüşmektedir (Sivakumar ve Dalal, 2009).

Saldırganlık ve Şiddet Davranışları

Kurumsal ruh sağlığı hizmetlerinde problem davranış kavramı çoğunlukla saldırganlık ve şiddet davranışları etrafında şekillenmektedir. Yetişkin psikiyatri servislerinde gerçekleştirilen çalışmalar, saldırganlık ve şiddet içeren olayların fiziksel kısıtlama ve izolasyon gibi uygulamaların en önemli nedenlerinden biri olduğunu göstermektedir (Baker vd., 2021). Benzer şekilde çocuk ve ergen ruh sağlığı kurumlarında da bireyin kendisine ya da çevresine zarar verme riski taşıyan davranışlar nedeniyle kısıtlayıcı uygulamalara başvurulabilmektedir (Baker vd., 2022).

Bu çalışmalar, problem davranışın belirlenmesinde davranışın oluşturduğu riskin ve olası zararların önemli bir ölçüt olduğunu göstermektedir. Nitekim saldırganlık davranışlarına ilişkin güncel yaklaşımlar, bu davranışların yalnızca gözlenebilir sonuçlarına değil; ortaya çıkmasına ve sürdürülmesine katkı sağlayan bilişsel, duygusal ve çevresel etkenlere de odaklanmaktadır (Gagnon ve Zajenowska, 2023). Böylece saldırgan davranışlar hem olay temelli hem de işlevsel açıdan incelenebilen bir problem davranış kategorisi oluşturmaktadır.

Sağlık Riski Oluşturan Davranışlar

Bazı araştırma alanlarında problem davranış kavramı, ruhsal bozukluklardan çok sağlık riskleri üzerinden ele alınmaktadır. Özellikle koruyucu sağlık hizmetleri kapsamında yürütülen çalışmalar, belirli davranışların gelecekte olumsuz sonuçlar doğurma olasılığı nedeniyle problem davranış olarak değerlendirildiğini göstermektedir. HIV'den korunmaya yönelik çalışmalarda kullanılan modeller, cinsel risk davranışlarını bireysel, sosyal ve çevresel risk faktörleriyle birlikte incelemektedir (Wang vd., 2021).

Bu yaklaşımda davranışın problem olarak değerlendirilmesinin temel nedeni mevcut bir bozukluğun göstergesi olması değil, ileride ortaya çıkabilecek sağlık sorunlarının olasılığını artırmasıdır. Dolayısıyla problem davranış kavramı burada epidemiyolojik risk ve önleme perspektifi içerisinde anlam kazanmaktadır (Wang vd., 2021; Zanotti ve Chiffi, 2014).

Literatür genel olarak incelendiğinde problem davranışların tek bir sınıflandırma sistemi içerisinde ele alınmadığı görülmektedir. Bunun yerine farklı disiplinler kendi amaçları doğrultusunda çeşitli davranış kategorileri geliştirmektedir. Bu kategoriler arasında dışsallaştırılmış davranış problemleri, davranım ve antisosyal davranışlar, saldırganlık ve şiddet davranışları, tekrarlayıcı ve stereotipik davranışlar ile sağlık riski oluşturan davranışlar öne çıkmaktadır (Lopes, 2014; Girard vd., 2024; Baker vd., 2021; Baker vd., 2022; Taresh vd., 2020; Wang vd., 2021).

Bununla birlikte söz konusu kategorilerin kesin sınırları olduğu söylenemez. Çünkü davranışların sınıflandırılması yalnızca bilimsel kanıtlara değil, aynı zamanda işlevsellik, zarar, normallik ve toplumsal beklentiler gibi normatif ölçütlere de dayanmaktadır (Sivakumar ve Dalal, 2009; Zanotti ve Chiffi, 2014; Welch vd., 2013). Bu nedenle problem davranışın anlaşılmasında davranışın ortaya çıktığı bağlamın, sürdürülmesini sağlayan mekanizmaların ve müdahale amaçlarının birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

İçe Dönük ve Dışa Dönük Davranış Problemleri

Psikoloji literatüründe içe dönüklük ve dışa dönüklük, öncelikle bireyin temel yönelim biçimleri ve kişilik tutumları olarak ele alınmaktadır. Jungcu yaklaşıma göre dışa dönüklük bireyin dış dünyaya ve nesnel gerçekliğe yönelmesini ifade ederken; içe dönüklük öznel yaşantılara ve iç dünyaya yönelimi simgelemektedir (Marisca ve Sinulingga, 2012; Hadi, 2023). Kişilik ve tipoloji kuramları kapsamında değerlendirilen bu eğilimler, tek başlarına bir işlev bozukluğu ya da psikopatoloji anlamına gelmemektedir. Bir davranışın “problem” olarak nitelendirilmesi, tanısallık veya kurumsal çerçeveler içinde yapılan değerlendirmelere ve müdahale amaçlarına bağlıdır (Zanotti ve Chiffi, 2014). Nitekim psikolojik sorunların tanımlanmasında normalliğin tıbbileştirilmesi riski göz önünde bulundurulmalı ve "problem" kavramının değer yüklü niteliği dikkate alınmalıdır (Welch vd., 2013). Psikiyatri ve klinik psikolojideki sınıflandırmalar ise çoğu zaman gözlemlenebilir belirti örüntülerine dayanmakta; ruhsal sorunların kategorik mi yoksa süreklilik gösteren boyutlar mı olduğu tartışılmaya devam etmektedir (Sivakumar ve Dalal, 2009).

Bu teorik zeminde literatür, kişilik yönelimleri ile bu yönelimlerin “problem davranış” formlarını birbirinden ayırmaktadır. Problem davranışlar sıklıkla yönelindikleri hedefe göre sınıflandırılmakta; tanı, sınıflandırma ve tanım biçimleri ülkelere, kültürel, eğitsel ve politik etkenlere göre farklılık gösterebilmektedir (Lopes, 2014).

İçe dönük davranış problemleri, başkalarını doğrudan rahatsız etme olasılığı daha düşük olan ve daha çok bireyin kendi iç yaşantısında ortaya çıkan güçlükleri ifade etmektedir. Bu durum, Jung'un içe dönüklüğü öznel yaşantılara yönelim olarak tanımlamasıyla örtüşmektedir (Marisca ve Sinulingga, 2012; Hadi, 2023). Söz konusu davranışlar; okul gibi kurumsal ortamlarda otoriteye doğrudan meydan okumadıkları veya eğitim sürecini aksatmadıkları için fark edilmesi daha güç olabilmektedir (Lopes, 2014). Klinik psikolojide sık el yıkama gibi tekrarlayıcı eylemler bu tür problemlere tipik bir örnektir (Bakker, 2019). Bakker'in (2019) "problem sürdürücü döngüler" (PMC) olarak kavramsallaştırdığı bu durum; düşünce, duygu, davranış ve çevresel etkenlerin etkileşimiyle davranışın süreklilik kazanmasını ve sosyal açıdan çatışmacı olmasa dahi bireyin işlevselliğini kısıtlamasını açıklamaktadır.

Dışa dönük davranış problemleri ise çevreye yönelen, diğer bireyleri etkileyen ve kurumsal yapılarda daha kolay fark edilen davranış örüntüleridir. Bu davranışlar kuralları ihlal edebilmekte, kişilerarası çatışmalara yol açabilmekte veya güvenlik riski oluşturabilmektedir. Özellikle okul ortamlarında eğitim süreçlerini aksattığı ve öğretmen otoritesine karşı gelme şeklinde ortaya çıktığı için daha fazla dikkat çekmektedir (Lopes, 2014). Gelişimsel ve psikiyatrik epidemiyolojide dışa yönelimli güçlükler; davranım bozukluğu ve karşıt olma-karşı gelme bozukluğu gibi yıkıcı örüntüleri kapsayan "davranım problemleri" çerçevesinde değerlendirilmektedir (Girard vd., 2024). Boylamsal araştırmalar, davranım problemlerinin çocukluktan ergenliğe sabit kalmadığını, akran etkileşimleri ve çevresel koşullarla dinamik bir ilişki içinde gelişimsel farklılıklar gösterdiğini doğrulamaktadır (Girard vd., 2024). Ruh sağlığı yataklı tedavi birimlerinde ise saldırganlık ve şiddet şeklinde beliren dışa yönelimli problemler, fiziksel kısıtlama veya izolasyon gibi riskli müdahale uygulamalarına başvurulmasına neden olabilmektedir (Baker vd., 2021).

Sonuç olarak, gerek içe yönelimli gerekse dışa yönelimli davranışların problem olarak tanımlanması ve sınıflandırılması; yalnızca davranışın gözlenen biçimine değil, ortaya çıkardığı zararların önlenmesi, bireysel işlevselliğin desteklenmesi ve uygun müdahalelerin geliştirilmesi gibi pratik amaçlara dayanmaktadır (Sivakumar ve Dalal, 2009; Zanotti ve Chiffi, 2014; Baker vd., 2021).

İçe Dönük ve Dışa Dönük Davranış Problemleri Arasındaki Farklılıklar

Literatürde bu iki grup arasındaki ayrımın en çok davranışın yönelimi ve kurumsal sonuçları temelinde yapıldığı görülmektedir.

İçe dönük davranış problemlerinde davranışın odağı bireyin kendisidir. Bu durum, içe dönüklüğün öznel yaşantılara yönelim olarak tanımlanmasıyla uyumludur. Dışa dönük davranış problemlerinde ise davranış çevreye yönelmekte ve diğer bireylerle etkileşim içerisinde görünür hale gelmektedir (Marisca ve Sinulingga, 2012; Hadi, 2023).

Kurumsal görünürlük açısından değerlendirildiğinde, dışa yönelimli davranışlar eğitim ve bakım kurumlarında daha hızlı fark edilmektedir. Bunun nedeni bu davranışların öğretim sürecini kesintiye uğratabilmesi veya kurumsal kurallarla çatışabilmesidir (Lopes, 2014). Buna karşılık içe yönelimli davranışlar başkalarını doğrudan etkilemeyebilir ve bu nedenle gözden kaçabilmektedir. Ancak görünürlüğünün düşük olması, birey üzerinde olumsuz etkiler yaratmadığı anlamına gelmemektedir. Sık el yıkama gibi tekrarlayıcı davranışlar bunun örnekleri arasında gösterilebilir (Bakker, 2019; Lopes, 2014).

Zarar ve kontrol uygulamaları bakımından da farklılıklar bulunmaktadır. Ruh sağlığı kurumlarında saldırganlık ve şiddet içeren davranışlar çoğu zaman kısıtlayıcı müdahalelerin uygulanmasına yol açtığından, dışa yönelimli davranışlar güvenlik açısından öncelikli değerlendirme konusu olmaktadır (Baker vd., 2021). Bu durum, davranışların problem olarak tanımlanmasında güvenlik ve zarar azaltma hedeflerinin etkisini göstermektedir (Zanotti ve Chiffi, 2014).

Davranışların açıklanmasında kullanılan modeller de farklılık gösterebilmektedir. Bazı davranışlar sürdürülmelerini sağlayan bilişsel, duygusal ve davranışsal mekanizmalar üzerinden incelenirken (Bakker, 2019), bazıları gelişimsel süreçler ve sosyal çevredeki değişkenler çerçevesinde değerlendirilmektedir (Girard vd., 2024). Her iki yaklaşım da psikiyatri ve klinik bilimlerdeki sınıflandırma güçlükleriyle ilişkilidir (Sivakumar ve Dalal, 2009).

Literatürde vurgulanan önemli bir nokta, “problem” niteliğinin içe dönüklük veya dışa dönüklüğün doğal bir sonucu olmadığıdır. Tanısal sistemler iyi oluş, normallik ve işlevsellik gibi ölçütleri temel almakta; aynı zamanda yanlış pozitif ve yanlış negatif değerlendirmeler arasında denge kurmaya çalışmaktadır (Zanotti ve Chiffi, 2014). DSM etrafında yürütülen tartışmalar da ruhsal bozukluk tanımlarının kapsamının genişletilmesi ve normal davranış çeşitliliğinin hastalık olarak değerlendirilmesi riskine dikkat çekmektedir (Welch vd., 2013).

Bu nedenle içe dönük ve dışa dönük davranış problemleri kavramları, evrensel olarak kabul edilmiş kesin bir sınıflandırma sistemi olarak değil, davranış örüntülerini anlamayı

kolaylaştıran açıklayıcı bir çerçeve olarak değerlendirilebilir. Bu ayrım, bireyin kendisine yönelen davranışlarla çevreye yönelen davranışlar arasındaki farklılıkları inceleme olanağı sağlamakta; aynı zamanda okul, klinik ve yataklı tedavi kurumları gibi farklı bağlamlarda ortaya çıkan değerlendirme ve müdahale gereksinimlerinin anlaşılmasına katkı sunmaktadır (Sivakumar ve Dalal, 2009; Zanotti ve Chiffi, 2014; Welch vd., 2013; Lopes, 2014; Baker vd., 2021).

Problem Davranışların Sınıflandırılmasında Kullanılan Başlıca Tanılama ve Değerlendirmeler

Problem davranışların sınıflandırılması, psikoloji ve psikiyatri literatüründe daha geniş tanısal çerçeveler içerisinde ele alınmaktadır. Bu çerçeveler, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında ortak bir terminoloji oluşturmakta; değerlendirme, iletişim ve müdahale süreçlerine yön vermektedir (Stoyanov vd., 2012; Sivakumar ve Dalal, 2009; Zanotti ve Chiffi, 2014). Günümüzde ruh sağlığı alanındaki sınıflandırma sistemleri büyük ölçüde DSM ve ICD gibi standartlaştırılmış tanı sistemleri etrafında şekillenmektedir. Özellikle DSM-III ile birlikte yaygınlaşan operasyonel tanı ölçütleri, daha sonraki DSM sürümlerinde ve ICD sistemlerinde de sürdürülmüş; böylece tanı süreçlerinde ölçüt temelli bir yaklaşım benimsenmiştir (Stoyanov vd., 2012; Telles Correia, 2023; Chakraborty, 2020).

Bu sistemler değerlendirmelerde tutarlılığın artırılmasına katkı sağlamakla birlikte, tanı kategorilerinin geçerliliği, sınırlarının belirlenme biçimi ve normal davranışların patolojik olarak yorumlanma olasılığı gibi konularda çeşitli eleştirilere de konu olmaktadır (Welch vd., 2013; Sivakumar ve Dalal, 2009). Bu tartışmalar problem davranışların nasıl tanımlandığı ve hangi ölçütlere göre değerlendirildiği açısından önem taşımaktadır. Çünkü problem davranışlar çoğu zaman tek başına ele alınan olgular değil, daha geniş tanısal kategoriler içerisinde belirti ya da davranışsal görünüm olarak değerlendirilen örüntülerdir (Chakraborty, 2020; Lemoine, 2012).

Ayrıca tanısal sistemler yalnızca gözlemlenen durumları tanımlayan teknik araçlar değildir. Bu sistemler iyi oluş, normallik ve işlevsellik gibi değerleri de içeren normatif varsayımlar taşımaktadır. Aynı zamanda zararların azaltılması ve müdahalelerin yönlendirilmesi gibi amaçlarla kullanılmaktadırlar (Zanotti ve Chiffi, 2014; Lemoine, 2012). Bu nedenle problem davranışların değerlendirilmesinde yalnızca DSM ve ICD gibi sınıflandırma sistemleri değil, yapılandırılmış klinik değerlendirme yöntemleri, psikometrik

ölçme araçları, işlevselliği temel alan sınıflandırmalar ve alternatif boyutsal yaklaşımlar da kullanılmaktadır (Bülow ve Svensson, 2005; Eaton vd., 2023; Bakker, 2019).

1- DSM ve ICD: Baskın Tanısal Sınıflandırma Sistemleri

Problem davranışların sınıflandırılmasında en yaygın kullanılan sistemlerden biri Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'dır (DSM). DSM, özellikle DSM-III sonrasında belirti listeleri ve tanı eşikleri aracılığıyla ruhsal bozuklukların daha standart biçimde tanımlanmasını amaçlamıştır (Stoyanov vd., 2012; Telles Correia, 2023; Chakraborty, 2020). Psikiyatrik sınıflandırma çalışmalarında DSM, sendrom temelli bir sistem olarak değerlendirilmektedir. Birçok ruhsal bozukluğun etiyolojisinin tam olarak bilinmemesi nedeniyle tanımlar çoğunlukla birlikte görülen belirti ve davranış kümelerine dayandırılmaktadır (Sivakumar ve Dalal, 2009; Juruena, 2011).

Bununla birlikte DSM, özellikle DSM-5 sonrasında, ruhsal bozukluk kavramının sınırları ve normal davranış çeşitliliğinin patolojik olarak değerlendirilmesi olasılığı nedeniyle eleştirilmektedir (Welch vd., 2013). Psikoterapi odaklı yaklaşımlar da DSM'nin önceden belirlenmiş ölçütlere dayalı tanı mantığının bireyin öznel deneyimlerini ve yaşamsal bağlamını yeterince dikkate almadığını ileri sürmektedir (Vanheule, 2012).

DSM ile birlikte kullanılan diğer temel sistem ise Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilen Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırmasıdır (ICD). ICD-10 ve ICD-11, ruhsal ve davranışsal bozuklukların sınıflandırılmasında uluslararası düzeyde yaygın olarak kullanılmaktadır (Stoyanov vd., 2012; Chakraborty, 2020; Bülow ve Svensson, 2005; Lemoine, 2012). ICD-10'un yapısal açıdan DSM-IV ile benzer özellikler taşıdığı belirtilmekte, ancak DSM-IV'teki çok eksenli değerlendirme sistemini içermediği ifade edilmektedir (Bülow ve Svensson, 2005). Güncel klinik uygulamalar ve uzmanlık eğitimleri büyük ölçüde DSM-5 ve ICD-11'de tanımlanan psikopatoloji çerçevesine dayanmaktadır (Chakraborty, 2020).

DSM ve ICD günümüzde problem davranışların tanısal kategorilere dönüştürülmesinde kullanılan başlıca resmi sistemler olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, her iki sistem de tanı kategorilerinin geçerliliği ve sınırları konusunda süregelen tartışmaların odağında yer almaktadır (Stoyanov vd., 2012; Telles Correia, 2023; Sivakumar ve Dalal, 2009).

2- DSM ve ICD ile Birlikte Kullanılan Klinik Değerlendirme Sistemleri

Tanı sistemlerinin uygulanabilmesi için klinik değerlendirme yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Bu yöntemlerin başında psikiyatrik görüşme ve ruhsal durum muayenesi gelmektedir. Psikiyatrik görüşme; bireyin ilişkileri, yaşam koşulları, madde kullanımı, uyku düzeni, beslenme alışkanlıkları ve sosyal işlevselliği gibi alanlarda bilgi toplamaya olanak sağlamaktadır (Kind, 2023). Bu bilgiler, gözlenen davranışların klinik açıdan anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

Ruhsal durum muayenesi ise bireyin düşünce süreçleri, duygulanımı, algıları ve davranışlarının sistematik biçimde değerlendirilmesini içermektedir. Klinik eğitim literatüründe, bu değerlendirmelerin tanı koyma sürecinin temel bileşenleri olduğu vurgulanmaktadır (Chakraborty, 2020).

Standartlaştırılmış değerlendirme araçları arasında Present State Examination (PSE) önemli bir yere sahiptir. PSE, özellikle 1980'li yıllardan itibaren psikiyatride ortak bir değerlendirme dili oluşturma girişimlerinin parçası olarak geliştirilmiştir (Chakraborty, 2020). Psikiyatrik değerlendirmelerin standartlaştırılması ve sayısallaştırılması yönündeki eğilimler, psikofarmakolojik araştırmaların gelişmesiyle birlikte daha da güçlenmiştir (Katschnig, 2018).

3- Psikometrik Ölçme Araçları ve Derecelendirme Ölçekleri

Psikopatolojinin sistematik biçimde ölçülmesine yönelik gereksinim, derecelendirme ölçekleri ve psikometrik envanterlerin yaygınlaşmasına yol açmıştır (Katschnig, 2018). Bu araçlar araştırmalarda ve klinik uygulamalarda davranışsal belirtilerin nicel olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

MMPI ve Millon Klinik Çok Eksenli Envanteri gibi ölçme araçları, DSM ölçütleriyle ilişkileri bağlamında sıklıkla incelenmektedir (Stoyanov vd., 2012). Bu araçların geçerliliği ve farklı değerlendirme yöntemleriyle uyumu konusunda çeşitli metodolojik tartışmalar bulunmakla birlikte, problem davranışların ve ilişkili belirti alanlarının standart biçimde değerlendirilmesinde önemli bir işleve sahip oldukları kabul edilmektedir (Stoyanov vd., 2012; Katschnig, 2018).

4- İşlevsellik Temelli Sınıflandırma: ICF

Problem davranışların değerlendirilmesinde kullanılan bir diğer önemli sistem Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilen Uluslararası İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlık Sınıflandırmasıdır (ICF). DSM ve ICD esas olarak belirtiler ve tanılar üzerine odaklanırken, ICF bireyin günlük yaşam işlevselliğini ve çevresel koşullarını değerlendirmektedir (Bülow ve Svensson, 2005).

ICF yaklaşımı, bireyin yalnızca belirtilerini değil, psikolojik, sosyal ve fiziksel çevresiyle etkileşimini de dikkate almaktadır. Bu nedenle davranışların neden problem olarak değerlendirildiğinin anlaşılmasında işlevsellik ve yetiyitimi boyutlarına ilişkin tamamlayıcı bilgiler sunmaktadır (Bülow ve Svensson, 2005; Zanotti ve Chiffi, 2014).

5- DSM ve ICD'nin Ötesindeki Güncel Yaklaşımlar

Son yıllarda sınıflandırma çalışmalarında boyutsal ve süreç odaklı yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Boyutsal modeller, DSM ve ICD'deki kategorik sınırların ötesine geçerek belirtileri süreklilik gösteren boyutlar üzerinde değerlendirmektedir. Özellikle içselleştirme ve dışsallaştırma gibi geniş psikopatoloji boyutlarının, eş tanı durumlarını ve bireysel farklılıkları açıklamada daha işlevsel olabileceği ileri sürülmektedir (Eaton vd., 2023).

Bunun yanında süreç temelli yaklaşımlar, davranışların yalnızca belirti kümeleri üzerinden değil, ortaya çıkmalarını ve sürdürülmelerini sağlayan mekanizmalar üzerinden değerlendirilmesini önermektedir. Watkins (2015), yüksek eş tanı oranları ve aynı tanı içindeki heterojenlik nedeniyle DSM ve ICD'nin bazı sınırlılıklar taşıdığını belirtmektedir. Benzer şekilde Bakker (2019), klinik psikolojik problemlerin düşünce, duygu, davranış ve çevresel uyaranlar arasındaki nedensel döngüler üzerinden sınıflandırılmasını öneren problem sürdürücü döngüler (PMC) yaklaşımını geliştirmiştir. Bu yaklaşım, özellikle tedavi planlaması açısından davranışların altında yatan süreçlerin belirlenmesini amaçlamaktadır.

DSM ve ICD tanısal sınıflandırmanın temelini oluştururken, psikiyatrik görüşmeler, ruhsal durum muayeneleri, standartlaştırılmış değerlendirme araçları ve psikometrik ölçekler tanı sürecini desteklemektedir. ICF işlevsellik ve yetiyitimi boyutlarına odaklanırken, boyutsal ve süreç temelli yaklaşımlar mevcut sistemlerin açıklamakta zorlandığı alanlara yönelik alternatif çerçeveler sunmaktadır. Buna karşın, tanısal kararların geçerliliği, kategorilerin sınırları ve problem davranışların tanımlanmasında kullanılan normatif ölçütler konusundaki

tartışmalar güncelliğini korumaktadır (Stoyanov vd., 2012; Telles Correia, 2023; Welch vd., 2013; Zanotti ve Chiffi, 2014; Sivakumar ve Dalal, 2009).

2.4. Problem Davranışların İşlevi

Problem davranışlar çoğu zaman bir "amaçsızlık" değil, çocuk için çevresiyle etkileşim kurmanın veya ihtiyaçlarını karşılamamanın bir yoludur. Bu bölümde, davranışların altında yatan temel pekiştirme süreçleri ele alınmış; problem davranışın nedenlerini açıklayan "işlevsel" bakış açısı irdelenmiştir.

2.4.1. Problem Davranışların Temel İşlevleri

Günümüz uygulamalı davranış analizinde, problemlı davranış tipik olarak, güvenilir bir şekilde pekiştirici sonuçlar ürettiği için devam eden edimsel davranış olarak kavramsallaştırılır. Bu pekiştiriciler sosyal aracılı (başka kişiler tarafından sunulan) veya otomatik (davranışın kendisi tarafından doğrudan üretilen) olabilir (Hall vd., 2018; Taylor ve Roglić, 2024). Sosyal aracılı olumlu pekiştirme söz konusu olduğunda problem davranış; yetişkin ilgisi, fiziksel temas, tercih edilen bir nesne, yiyecek, etkinlik ya da başka bir somut uyarana erişim sağladığı için devam edebilir. Bu bağlamda “elde etme” işlevi, problem davranışın ardından dikkat veya tercih edilen somut bir uyarının sunulmasıyla davranışın gelecekteki olasılığının artmasını ifade eder. Dikkat ve somut nesne ya da etkinlik elde etme, aynı olumlu pekiştirme sınıfında yer almakla birlikte, işlevsel analizlerde genellikle ayrı test koşulları altında değerlendirilir; çünkü problem davranış yalnızca belirli bir dikkat biçimine, belirli bir nesneye veya belirli bir etkinliğe duyarlı olabilir (Melanson ve Fahmie, 2023).

Bu doğrultuda, işlevsel davranış değerlendirmesi, bir problem davranışı sürdüren pekiştiricileri belirlemeyi amaçlar ve işlevsel analiz prosedürleri, bu sürdürücü değişkenleri (yani davranışın işlevini) deneysel olarak izole etmek için en doğrudan yöntem olarak yaygın biçimde tanımlanır (Didden vd., 2007; Taylor ve Roglić, 2024). İşlevsel analiz sırasında olası pekiştirme ilişkileri, öncül olayların ve problem davranışı izleyen sonuçların sistematik biçimde düzenlendiği test koşulları ile bu sonuçların bulunmadığı ya da serbestçe sağlandığı bir kontrol koşulu karşılaştırılarak değerlendirilir. Örneğin dikkat koşulunda problem davranışın ardından sosyal ilgi, somut uyarı koşulunda tercih edilen bir nesne veya etkinlik, kaçma koşulunda ise devam eden görev ya da talebe kısa süreli ara sunulabilir. Problem davranışın belirli bir test koşulunda kontrol koşuluna kıyasla güvenilir biçimde daha yüksek düzeyde ortaya çıkması, davranışın o koşulda programlanan sonuç tarafından sürdürüldüğünü düşündürür. Bununla birlikte, analiz sonuçlarının yorumlanmasında davranışın birden fazla işlev tarafından kontrol

edilebilmesi, oturum sıralaması, ayırt edici uyarılar, kurucu işlemler ve koşullar arasında taşınma etkileri gibi değişkenlerin dikkate alınması gerekir (Retzlaff vd., 2020; Melanson ve Fahmie, 2023).

Bu literatür boyunca temel işlevsel kategoriler, davranışı sürdüren pekiştirme sınıfına göre tanımlanır. Bunlar en yaygın olarak sosyal aracılı olumlu pekiştirme, sosyal aracılı olumsuz pekiştirme ve otomatik pekiştirme olarak düzenlenir (Hall vd., 2018; Didden vd., 2007; Kranak vd., 2024). Sosyal aracılı olumsuz pekiştirme kapsamında problem davranış; zor, uzun, yorucu, tercih edilmeyen ya da kişi açısından rahatsız edici görevlerin, yönergelerin, sosyal etkileşimlerin veya diğer uyarıların ertelenmesini, azaltılmasını ya da sonlandırılmasını sağladığında kaçma işlevi kazanabilir. Kaçınma ise itici bir olay henüz başlamadan önce problem davranışın bu olayın sunulmasını geciktirmesi veya tamamen önlemesi durumudur. Kaçma ve kaçınma işlevsel olarak farklı zaman ilişkileri içerse de her ikisinde de davranış, itici bir uyarandaki azalma veya bu uyarının önlenmesi yoluyla olumsuz pekiştirilir. Güncel geniş ölçekli incelemelerde kaçmanın, işlevsel analizlerle en sık belirlenen tekil problem davranış işlevlerinden biri olduğu bildirilmektedir (Melanson ve Fahmie, 2023).

Otomatik pekiştirmede ise davranışı izleyen işlevsel sonuç başka bir kişinin müdahalesine bağlı değildir. Davranış; görsel, işitsel, dokunsal, vestibüler veya proprioseptif uyarım üretmesi, mevcut duyuşal girdiyi değiştirmesi ya da ağrı ve rahatsızlık gibi itici içsel uyarıları azaltması nedeniyle sürebilir. Bu nedenle “duyuşal uyarı elde etme” otomatik olumlu pekiştirmeye, ağrı veya bedensel rahatsızlığın azaltılması ise otomatik olumsuz pekiştirmeye örnek oluşturabilir. Ancak otomatik pekiştirme doğrudan gözlemlenemeyen tek ve homojen bir duyuşal süreç olarak kabul edilmemelidir; aynı görünen davranış biçimleri farklı bireylerde farklı duyuşal sonuçlar üretebilir ve alternatif uyarım kaynaklarından farklı düzeylerde etkilenebilir (Virués-Ortega vd., 2022).

Otomatik pekiştirme olasılığı, problem davranışın sosyal sonuçların bulunmadığı yalnız, görmezden gelme veya etkileşimsizlik koşullarında da sürmesiyle değerlendirilir. Davranışın sosyal test koşullarının tümünde benzer düzeylerde ve kontrol koşulundan bağımsız biçimde devam etmesi de otomatik bir işlevle uyumlu olabilir. Bununla birlikte bu örüntü, tek başına belirli duyuşal pekiştiricinin ne olduğunu göstermez. Bu nedenle tıbbi etkenlerin dışlanması, davranışın hangi fiziksel veya duyuşal sonuçları ürettiğinin ayrıca değerlendirilmesi ve problem davranışla rekabet edebilecek güvenli alternatif uyarıların sistematik olarak sınanması gerekebilir (Virués-Ortega vd., 2022). Böylece işlevsel analiz

yalnızca davranışa genel bir etiket vermeyi değil, davranış ile dikkat, somut uyarı, görevden uzaklaşma veya otomatik olarak üretilen sonuçlar arasındaki işlevsel ilişkiyi göstermeyi amaçlar. Elde edilen bulgular, problem davranışın ürettiği sonuca işlevsel olarak eş değer ve daha uygun bir iletişim ya da baş etme davranışının öğretilmesine dayanan bireyselleştirilmiş müdahalelerin geliştirilmesine temel oluşturur.

Problem Davranışların Temel İşlevsel Kategorileri

Problem davranışların altında yatan işlevler; davranışın sosyal çevreden aldığı yanıtlar veya bireyin kendi içsel süreçleriyle ilişkili sonuçlar temelinde şekillenir. Literatürde davranışın işlevsel analizi; sosyal aracılı olumlu pekiştirme, sosyal aracılı olumsuz pekiştirme ve otomatik pekiştirme olmak üzere üç ana kategoride incelenmektedir.

Sosyal Aracılı Olumlu Pekiştirme

Problem davranışların işlevsel sınıflandırılmasında öne çıkan ilk kategoriyi, “sosyal aracılı olumlu pekiştirme” oluşturmaktadır. Bu yaklaşımı temel alan araştırmacılar (Hall vd., 2018; Didden vd., 2007; Kranak vd., 2024), problem davranışın; dikkat çekme, sözel uyarı alma veya arzu edilen bir nesneye/etkinliğe erişim gibi pozitif sosyal sonuçlar doğurduğu için süreklilik kazandığını savunmaktadır. Standart İşlevsel Analiz (İA) prosedürlerinde bu işlev, genellikle bireyin dikkatten mahrum bırakıldığı ya da tercih ettiği nesnelere ulaşımının kısıtlandığı kontrollü test koşulları altında incelenmektedir. Söz konusu çalışmalar, bu tür motive edici işlemler aracılığıyla problem davranışın ortaya çıkışının, takip eden sosyal pekiştireçlerle olan bağının ampirik olarak test edilebildiğini göstermektedir. Dikkat ve somut nesnelerin temel olumlu pekiştirme işlevleri olarak vurgulanması, hipotez oluşturma ve tedavi planlamasını yönlendirmek için dikkat ve somut nesne alt ölçeklerini içeren dolaylı işlevsel değerlendirme araçlarına da yansımıştır (Medeiros vd., 2013; Devlin vd., 2009).

Sosyal Aracılı Olumsuz Pekiştirme

İkinci büyük sınıf, çoğunlukla kaçış/kaçınma olarak etiketlenen sosyal aracılı olumsuz pekiştirmedir. Burada problem davranış, genellikle görev talepleri olmak üzere, ancak aynı zamanda zorlu geçişler veya istenmeyen sosyal etkileşim gibi diğer potansiyel olarak itici bağlamlarda da itici bir olayı sonlandırdığı, ertelediği veya önlediği için devam eder (Hall vd., 2018; Didden vd., 2007; Kranak vd., 2024; Kerth vd., 2009). Prototipik İA metodolojisinde, bir kaçış/talep koşulu öyle düzenlenir ki talepler sunulur ve ardından problem davranış takiben

kısa süreliğine geri çekilir; bu koşulda yükselen yanıt verme, bir kaçış (olumsuz pekiştirme) işlevini destekler (Hall vd., 2018; Didden vd., 2007; Kranak vd., 2024).

Koşula özgü araştırmalar ayrıca kaçışın merkezi bir işlev olabileceğini ve birden çok biçim alabileceğini göstermektedir. Hall ve arkadaşları (2018), kırılğan X sendromunda problem davranışın görev taleplerinden, sosyal etkileşimlerden ve/veya beklenmedik geçişlerden kaçışla sürdürülebileceğine dair önceki ve mevcut kanıtları vurgulamakta ve talep kaçışı, sosyal kaçış ve geçiş kaçışı kontenjanslarını izole etmek için tasarlanmış İA benzeri koşulları tanımlamaktadırlar. SYNGAP1 ilişkili zihinsel yetersizlikte, kaçış da bir alt grup katılımcı için sürdürücü bir işlev olarak gözlenmiştir (her ne kadar genel olarak otomatik pekiştirme baskın olsa da); bu durum, kaçışın belirli bir kohortta modal işlev olmasa bile temel bir işlevsel kategori olarak kaldığının altını çizmektedir (Taylor ve Roglić, 2024). Prader–Willi sendromundaki dolaylı işlevsel değerlendirme çalışmaları da incelenen belirli davranış (deri yolma) o sendromda öncelikle sosyal olmayan işlevlere sahip bulunsa bile, kaçış/kaçınmayı dikkat ve somut nesnelerin yanında kurallı sosyal işlevlerden biri olarak çerçevelendirmektedir (Devlin vd., 2009). Böylece, “kaçış” hem deneysel İA modellerinde hem de yaygın olarak kullanılan dolaylı ölçüm araçlarında tutarlı bir şekilde ana işlevsel kategori olarak ele alınmakta (Hall vd., 2018; Didden vd., 2007; Kranak vd., 2024; Devlin vd., 2009), aynı zamanda çalışmalar belirli itici öncellerin (talepler vs. geçişler vs. sosyal etkileşim) bireyler ve tanılar arasında anlamlı biçimde değişebileceğini göstermektedir (Taylor ve Roglić, 2024; Kerth vd., 2009).

Otomatik (Sosyal Olmayan) Pekiştirme

Üçüncü büyük sınıf, otomatik pekiştirmedir. Burada problem davranışı, başka bir kişinin aracılığını gerektirmeyen sonuçlar tarafından sürdürülür (Hall vd., 2018; Taylor ve Roglić, 2024). İA metodolojisinde, otomatik pekiştirme yaygın olarak yalnız/yok sayma veya etkileşimsiz koşullarıyla değerlendirilir; burada sosyal sonuçlar geri çekilir, bu koşullar altında yanıt vermenin devam etmesi veya artması (veya koşullar arasında farklılaşmamış yanıt verme) otomatik bir işlevi destekleyebilir (Didden vd., 2007; Luiselli, 2009). Bu kategori, bazı topografyaların sosyal kontenjanlar yokken bile davranışı sürdüren pekiştirici duyuşsal sonuçlar üretebilmesi nedeniyle hem klinik rehberlikte hem de ampirik çalışmalarda kavramsal olarak merkezi bir öneme sahiptir (Didden vd., 2007; Taylor ve Roglić, 2024; Zaja vd., 2010).

Down sendromlu çocuklarda, Neil ve Jones (2016) analog işlevsel analiz yöntemleri kullanmış ve katılımcılar arasında tekrarlayan davranışı sürdüren otomatik işlevler tanımlamış, ardından işlev bilgisine dayalı pekiştirme temelli müdahale uygulamışlardır. Hill ve arkadaşları (2012), otomatik pekiştirme tarafından sürdürüldüğü değerlendirilen stereotip davranışları açıkça incelemiş ve çok duyulu ortam etkilerine ilişkin yorumları, alternatif veya rekabet eden duysal girdi sağlamanın, sosyal olmayan duysal sonuçlar tarafından sürdürülen stereotipi azaltabileceği olasılığını vurgulamaktadır. Beslenmeyle ilgili bir vaka çalışması da, şiddetli tükürük paketlemeyi, bağlamlar arasında farklılaşmamış ve sosyal sonuçlar tarafından yönlendirilmeyen, otomatik olarak sürdürülen bir problem davranış olarak tanımlamış ve “öğün dışı” bir davranış-analitik yaklaşımı motive etmiştir (Slanzi vd., 2022). Birlikte ele alındığında bu çalışmalar, otomatik pekiştirmenin neden sosyal aracılı olumlu/olumsuz pekiştirmeden ayrı, ana işlevsel kategori olarak ele alındığını göstermektedir (Hall vd., 2018; Taylor ve Roglić, 2024; Zaja vd., 2010; Slanzi vd., 2022; LaRue vd., 2008).

Pek çok çerçeve otomatik pekiştirmeyi tek bir ana kategori olarak ele alsa da bazı uygulamalı literatürler bunu otomatik-olumlu pekiştirme ve otomatik-olumsuz pekiştirme (örneğin rahatsızlık/ağrının hafifletilmesi veya itici iç durumların azaltılması) olarak alt bölümlere ayırmaktadır (Neil ve Jones, 2015). Örneğin, Vietnam otizm çalışmasının işlevsel taksonomisi, derecelendirme ve İA koşulları için kullanılan dört işlevli model içinde duysal uyarım (otomatik-olumlu) ve ağrı hafifletme (otomatik-olumsuz) otomatik işlevlerini açıkça içermektedir (Neil ve Jones, 2015). Prader–Willi sendromunda, deri yolmanın işlevsel değerlendirmesi baskın olarak sosyal olmayan işlevler olduğunu düşündürmüştür; yazarlar, davranışın kontenjanlı uyarılma azalması tarafından sürdürülmesini tartışmışlardır ki bu durum sosyal aracılı olandan ziyade otomatik (iç-durum-düzenleyici) bir açıklamayla tutarlıdır (Devlin vd., 2009). Bu örnekler, ana kategori otomatik pekiştirme olsa da içsel duysal uyarım ile içsel rahatlama süreçlerinin davranışı sürdürdüğü hipotez edildiğinde, klinik olarak yararlı alt tiplerin gerekli olabileceğini göstermektedir (Devlin vd., 2009; Neil ve Jones, 2015; LaRue vd., 2008).

2.5. İlgili araştırmalar

Bu bölümde, tezin kavramsal çerçevesini destekleyen, dil-konuşma güçlükleri ve erken çocukluk dönemindeki problem davranışlar üzerine daha önce yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmaların bir özeti sunulmuştur.

2.5.1. Dil ve Konuşma Güçlüğü ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Easton (2005), genel okullarda eğitim alan çocuklarda dil ve konuşma girişi işleme (SIP) güçlüklerinin yaygınlığını belirlemek ve bu çocukların dil ve konuşma terapisi (DKT) servisleri tarafından ne oranda tanındığını ortaya koymak amacıyla 255 çocuk üzerinde standartlaştırılmış dil ve konuşma girişi işleme testleri kullanarak bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise okullardaki dil güçlüğü yaygınlığının beklenenden çok daha yüksek bir oranla %24 olarak saptandığı, testler neticesinde dil problemi olduğu belirlenen çocukların yalnızca %37,1'inin, birden fazla testte başarısız olanların ise %53,8'inin DKT servisleri tarafından önceden tanındığı/bilindiği, sadece konuşma girişi işlemede (SIP) zorlanıp dil testlerinin genelinde başarı gösteremeyen çocuklarda ise bu bilinirlik oranının %18,2'de kaldığı görülmüştür.

Lindsay vd. (2007), özel konuşma ve dil güçlüğü (SSLD) olan çocuklarda davranışsal, duygusal ve sosyal zorlukların (BESD) zaman içindeki kalıcılığını ve bu zorlukların dil yetenekleriyle olan ilişkisini incelemek amacıyla 8, 10 ve 12 yaşlarındaki çocukları hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmelerine başvurarak takip eden boylamsal bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise çocukların her üç yaş döneminde de yüksek düzeyde davranışsal, duygusal ve sosyal zorluklar sergilediği, bu olumsuz durumun 8 yaşından 12 yaşına kadar geçen süreçte kalıcı bir şekilde devam ederek dil güçlükleri ile BESD'nin eş zamanlı birlikteliğini kesin olarak doğruladığı, ayrıca çocukların gelişimsel süreçleri ile çevresel/bağlamsal faktörler arasında oldukça karmaşık ilişkilerin bulunduğu görülmüştür.

Toğram ve Maviş (2009), çocuklarda meydana gelen iletişim problemlerini; aile geri bildirimleri, dil ve konuşma terapisti (DKT) değerlendirmeleri ve öğretmen analizlerini bütüncül bir yaklaşımla inceleyerek saptamak amacıyla 46 öğretmen, 35 dil ve konuşma terapisti ve 37 aile bireyine anket uygulayarak bir çalışma yapmıştır; grupların konu hakkındaki bilgi ve tutumlarının kıyaslandığı araştırma sonucunda ise öğretmenlerin çocukların sosyal ve akademik başarıları noktasında, ailelerin ise çocukların terapi görmesi hususunda kararsız tutumlar sergiledikleri, ayrıca konuşma bozukluklarına ve terapi eksiklerine zemin hazırlayan durumlara ilişkin bilgi düzeyleri ile öncelik sıralamalarının araştırma gruplarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Gregl vd. (2014), özgül dil bozukluğu (SLI) olan okul öncesi çocuklar ile gelişimsel olarak normal akranlarının konuşmayı anlama becerilerini karşılaştırmak ve bu becerilerin çocuklardaki duygusal ve davranışsal problemlerle olan ilişkisini ortaya koymak amacıyla dil bozukluğu tanılı 97 çocuk ile 60 normal gelişim gösteren çocuktan oluşan bir örneklem

üzerinde, Achenbach Çocuk Davranış Kontrol Listesi (CBCL) ve Bakıcı-Öğretmen Rapor Formu'nu kullanarak bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise konuşmayı anlama problemlerinin, dikkat eksikliği, hiperaktivite ve yaygın gelişimsel sorunların arka planında büyük ölçüde ortak bir nörogelişimsel sürecin yatabileceği saptanmış, bu karmaşık durum nedeniyle çocukların erken dönemdeki tanı ve değerlendirme süreçlerinin hayati bir öneme sahip olduğu görülmüştür.

Bora (2016), konuşma bozukluğu problemi olan ve olmayan çocukların öğretmenleri ile aile bireylerinin bu bozukluklar karşısında sergiledikleri tutumları bilgi düzeyleri ekseninde belirlemek amacıyla 191 katılımcı üzerinde "Dil ve Konuşma Bozukluklarına Yönelik Tutum ve Bilgi Anketi"nden yararlanarak betimsel bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise konuşma bozukluklarına sebep olan hususlar, çocukların akademik ve sosyal başarı durumları ile terapi ihtiyaçları özelinde anne-babaların ve öğretmenlerin tutumlarının belirgin bir şekilde farklılaşmadığı, bunun yanı sıra grupların öncelik sıralamalarının da dil ve konuşma bozukluğu nedenleri ve terapi eksiklikleri ekseninde bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Arıcı (2016), ailenin çocuğun dil gelişimi üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya koymak, olumlu bir aile ortamı ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi vurgulamak amacıyla teorik bir değerlendirme çalışması yapmıştır; dil bilgisinin bireysel ve toplumsal değerleri aktarmadaki gücüne değinilen çalışma sonucunda ise sosyal ve kültürel açıdan zengin, sorunlardan uzak ve destekleyici bir aile ortamında büyüyen çocukların dil becerilerinin çok daha iyi geliştiği, bu sayede edindikleri etkin dil becerilerinin de hem kendi bireysel başarı ve mutluluklarını hem de toplumsal gelişimi doğrudan desteklediği görülmüştür.

Karahan Tıgırak (2016), Türkçe konuşan kekeme çocukların davranışsal özelliklerini değerlendirmek ve ebeveynlerinin kaygı düzeylerini incelemek amacıyla Hacettepe Üniversitesi'nde tedavi gören 90 çocuk ve ebeveynleri üzerinde, çeşitli davranış/kaygı ölçekleri ve sesli-görüntülü oda gözlemleri kullanarak bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise terapistlerin kekeme çocukların hem duygusal hem de davranışsal problemleri karşısında çok dikkatli bir yaklaşım sergilemeleri gerektiği, ayrıca bu süreçte kalıcı bir başarı için ruh sağlığı profesyonelleriyle multidisipliner bir şekilde ortak çalışılmasının büyük önem taşıdığı görülmüştür.

Yasin ve diğerleri (2017), konuşma gecikmesi şikayeti olan çocukların durumlarını geriye dönük olarak incelemek ve bu probleme yol açan etkenleri belirlemek amacıyla 2014-

2015 yılları arasında başvuran 127 çocuğun dosya verileri üzerinde bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise vakalar arasında %28,18'lik bir oranla en sık "gelişimsel dil gecikmesi" durumuna rastlandığı, bu gecikmeyi tetikleyen çeşitli değişkenlerin bulunduğu ve bu nedenle çocukların multidisipliner (çok disiplinli) bir yaklaşımla değerlendirilerek en uygun tedavi planının kapsamlı analizler sonrasında çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanlarınca oluşturulması gerektiği görülmüştür.

Aydın Uysal ve Tura (2018), öğretmen adaylarının dil ve konuşma bozukluklarına yönelik bilgi düzeylerini ve tutumlarını belirlemek amacıyla 19'u erkek, 21'i kadın olmak üzere toplam 40 katılımcıya Likert tipi anket uygulayarak nicel bir çalışma yapmıştır; verilerin SPSS programıyla analiz edildiği araştırma sonucunda ise adayların %100'ünün bireysel terapileri izleme ve bu konuda bilgilendirme yapma hususunda olumlu tutum sergilediği, %60'ının bu tür konuşma problemlerinin psikolojik kökenli olduğuna inandığı, %75'inin ise dil ve konuşma bozukluklarının okuma zorluklarına yol açabileceği fikrine katılmayarak olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür.

Cangi vd. (2018), kliniğe başvuran çocukların ifade edici sözcük dağarcığı gelişimini; yaş, yaş grubu ve cinsiyet gibi değişkenler açısından geriye dönük olarak incelemek amacıyla 2014-2018 yılları arasındaki 119 vaka başvurusunu, TİGE I-II semantik kategorizasyonu temelinde 6 aylık dilimler halinde analiz eden geriye dönük bir klinik çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise ele alınan demografik değişkenler ile sözcük dağarcığı gelişimi (ad, eylem ve toplam sözcük sayısı) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı, kız çocuklarının sözcük dağarcığının erkeklere kıyasla daha geniş çıktığı fakat bu durumun cinsiyet bağlamında anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmış; ayrıca çocukların dil edinim süreçlerinde en yüksek kullanım sıklığına sahip spesifik isim ve eylemler de çalışma kapsamında raporlanmıştır.

Altun (2019), okul öncesi dönemdeki çocukların teknolojik cihazlarla geçirdikleri sürenin kelime edinimleri üzerindeki etkisini ve çevresel uyarıcıların dil gelişimindeki rolünü incelemek amacıyla 143 çocuk ve ailesiyle boylamsal bir desen kullanarak, aile bilgilendirme formu ve TİFALDİ Testi aracılığıyla bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise anne eğitim düzeyinin hem alıcı hem de ifade edici dil kelime bilgisi üzerinde anlamlı bir fark yarattığı, evde kardeş bulunmasının ifade edici dil gelişimine pozitif katkı sağlandığı, genel TV ve bilgisayar kullanımının ise doğrudan anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür; ayrıca zamanının çoğunu oyun oynayarak geçiren çocukların ifade edici kelime düzeyleri düşük

ıkarken, dijital ortamda mzık dinleyen çocukların ifade edici kelime bilgilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Özcebe vd. (2020), gecikmiş konuşma bozukluğu (GKB) olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla duygusal veya davranışsal problem yaşayıp yaşamadıklarını belirlemek amacıyla GKB tanılı 38 ocuk ile tipik gelişim gösteren 30 çocuğu karşılaştıran ileriye dönük bir vaka-kontrol çalışması yapmıştır; araştırma sonucunda ise konuşma gecikmesi yaşayan çocukların duygusal tepkisellik, kaygı, depresyon, bedensel yakınmalar, içine kapanıklık, uyku ve dikkat sorunları ile saldırgan davranışlar açısından akranlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek risk taşıdıkları ve daha olumsuz puanlara sahip oldukları görülmüştür.

Duran ve Kenanoğlu (2020), Türkiye'de çocukların dil gelişimi üzerine yapılan lisansüstü tezleri ve makaleleri genel eğilimleri açısından sistemli bir biçimde incelemek amacıyla ULAKBİM, SSCI ve YK Ulusal Tez Merkezi'nde indekslenmiş çalışmaları çoklu değişkenlerle ele alan bir meta-analiz/tarama çalışması yapmıştır; araştırmanın yöntem ve içerik analizleri sonucunda ise incelenen çalışmaların %40,1'inde deneysel modelin tercih edildiği, örneklem olarak en çok çocukların (%61) seçildiği, analizlerde en sık T-Testi (%26,4), ANOVA ve Mann Whitney U yöntemlerine başvurulduğu ve genel bulgular itibarıyla oyun temelli eğitimin, teknoloji/materyal kullanımının, çoklu zeka kuramının, DMOEP ve High Scope programlarının çocukların dil gelişimine son derece olumlu katkılar sağlandığı görülmüştür.

Girgin (2020), erken çocukluk dönemindeki dil gelişimine dair literatürdeki gelişmeleri belirlemek ve genel eğilimleri ortaya koymak amacıyla Türkiye'de 2009-2020 yılları arasında bu alanda yapılmış araştırmaları kapsayan sistematik bir derleme çalışması yapmıştır; literatür taraması sonucunda elde edilen bulguların çözümlenmesi sonucunda ise çocuklarda dil ediniminin oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olduğu, i faktörler bağlamında genetik kalıtımın, aile içi dil becerilerinin ve hatta doğum öncesi anne karnındaki etkileşimin süreci doğrudan etkilediği, dış faktörler olarak ise çocuğun maruz kaldığı ses girdisinin zenginliği, aile ortamındaki konuşma pratikleri, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile ocuk yetiştirme becerilerinin dil gelişiminde belirleyici rol oynadığı görülmüştür.

O'Neill (2022), okul öncesi ğretmenlerinin dil bozukluğu ve konuşma güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik fonolojik farkındalık (PA) ğretiminin etkililiğine ilişkin algılarını

incelemek amacıyla özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 40 öğretmen üzerinde, müdahale aşamasının ardından anketler ve katılanların %30'u ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla nitel bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise öğretmenlerin fonolojik farkındalık değerlendirme ve müdahale yöntemleri konusunda ciddi bir bilgi ve beceri eksikliği hissettikleri, sınıflarındaki dil ve konuşma güçlüğü çeken çocukları etkili bir şekilde desteklemek için ihtiyaç duydukları mesleki eğitimden yoksun olduklarını belirttikleri saptanmış; bu doğrultuda eğitim politikası yapıcıların ve paydaşların okullardaki hizmet kalitesini yakından izleyerek öğretmenlere yönelik destek süreçlerini artırması gerektiği görülmüştür.

Savaş vd. (2020), okul başarısızlığı nedeniyle Dil ve Konuşma Terapisi Kliniği'ne başvuran epilepsi tanılı çocukların dil ve bilişsel düzeylerini belirleyerek, yaşadıkları akademik zorlukların arkasındaki nedenleri ortaya çıkarmak amacıyla 4 çocuk üzerinde WISC-IV, TAST, TODİL testleri, kapsamlı odyolojik ölçümler ile Türkçe okuma-anlama ve matematik uygulamalarını içeren derinlemesine bir vaka çalışması yapmıştır; araştırma sonucunda ise çocukların hiçbirinde belirgin bir duygusal veya sosyal problem rapor edilmemesine karşın, hepsinde ortak şekilde dil ve bilişsel becerilerde gerilikler saptandığı, bu durumun da okul başarısızlığı yaşayan epilepsili çocukların tanı ve müdahale süreçlerinde dil ve konuşma terapistlerinin (DKT) mutlaka yer alması gerektiğini gösterdiği görülmüştür.

Kılıç (2021), dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların duygu yönetimi becerileri üzerinde "Öykülerle Terapi Programı"nın etkililiğini ortaya koymak amacıyla yaşları 5 ile 8 arasında değişen 14 çocukla, program öncesi ve sonrasında "Çocuklarda Duygu Yönetim Becerileri Öfke, Üzüntü ve Endişe Ölçekleri"ni kullanarak kontrol grupsuz ön test-son test desenli deneysel bir çalışma yapmıştır; elde edilen verilerin Wilcoxon İşaretli Sıralar testiyle analiz edildiği araştırma sonucunda ise uygulanan terapi programının çocukların öfke, üzüntü ve endişe gibi duygularını yönetme becerilerini anlamlı derecede artırdığı ve sürece olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

Şanverdi (2021), Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından dil ve konuşma bozukluğu tanısı konmuş çocukların konuşma ve dinleme performanslarını derinlemesine değerlendirmek amacıyla 30 çocuk üzerinde TODİL (Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi) ve KSTT (Kelime Söyleyiş ve Tanıma Testi) araçlarını kullanarak multidisipliner bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise çocukların mevcut performans düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda, özel eğitim ve rehabilitasyon

süreçlerinde uygulanan dil-konuşma eğitim programlarının çocukların ihtiyaçlarına daha iyi cevap verecek şekilde yeniden revize edilmesi gerektiği bilimsel verilerle saptanmıştır.

Mazlum (2022), okul öncesi dönemdeki çocukların yaşadığı farklı dil ve konuşma bozuklukları ile sosyal beceriler arasındaki spesifik ilişkileri karşılaştırmalı olarak ortaya koymak amacıyla bu tür problemler yaşayan 89 çocuk üzerinde, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'ni kullanarak bir çalışma yapmıştır; çocukların sosyal kabiliyetlerinin derinlemesine analiz edildiği araştırma sonucunda ise yaşanan dil ve konuşma zorluklarının sosyal becerilerle doğrudan bağlantılı olduğu, bu doğrultuda çocukların alacağı dil ve konuşma terapisi desteğinin onların akran iletişimini ve sosyal becerilerini belirgin bir şekilde artıracığı görülmüştür.

D'Angelo (2023), okul ortamındaki konuşma-dil patologlarına pediatrik beslenme bozuklukları ve yutma güçlüğü'nün değerlendirilmesinde bütünsel bir süreç sunmak ve bu süreçteki rol rehberliğini açıklamak amacıyla kaleme aldığı klinik odaklı çalışmasında; çocukların tıbbi geçmişleri ile psikososyal, beslenme ve kültürel dinamiklerinin karmaşık etkileşimini dikkate alan kapsamlı bir değerlendirme modelini ortaya koymuş ve araştırma sonucunda okul çağındaki çocukların güvenli beslenmesi ile sosyal katılımları için okul konuşma-dil patologlarının hem yutma-beslenme süreçlerinin yönetiminde hem de multidisipliner okul ekibinin liderliğinde hayati ve merkezi bir role sahip olduğunu belirtmiştir.

Kennison (2023), çocuklarda dil edinimini ve gelişimsel süreçleri çok disiplinli bir bakış açısıyla ele almak, bu alanda son kırk yılda geliştirilen yöntemleri tarihsel bir süzgeçten geçirerek açıklamak amacıyla kaleme aldığı kitap çalışmasında; çocukların nerede doğduklarından ya da ebeveynlerinin hangi dili konuştuklarından bağımsız olarak, 36 ila 48 aylar arasında dili büyük bir hızla edindikleri ve temel dil becerilerini kazandıkları sonucuna ulaşmış; dil gelişiminin ardındaki gizemi tam anlamıyla çözebilmek için dünya dillerinin kendi içindeki çeşitliliğini ve farklılaşma yapılarını anlamının kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır.

Koçak vd. (2023), babaların çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik bilgi seviyelerini ve tutumlarını belirlemek ile bu gelişimsel süreçteki rollerini incelemek amacıyla en az bir çocuk sahibi olan 30 baba üzerinde, sosyodemografik bilgi formu ve "Dil ve Konuşma Bozukluklarına Yönelik Tutum ve Bilgi Anketi"ni kullanarak bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise babaların dil ve konuşma terapistliği (DKT) mesleğini duyma/bilme durumlarına

göre tutum ve bilgi düzeylerinin anlamlı bir şekilde değişmediği, benzer şekilde ebeveynlerin eğitim durumu, sahip oldukları çocuk sayısı veya yaş farkı gibi kişisel değişkenlerin de bu konudaki bilgi ve tutumlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Spencer (2023), konuşma gecikmesi, disleksi ya da her iki durumu birlikte yaşayan çocukların, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla farklı konuşma türlerini nasıl algıladıklarını ortaya koymak amacıyla yaşları 7 ile 10 arasında değişen 40 çocuk üzerinde hem ses kodlu konuşma hem de sinüs dalgalı konuşma tanıma görevlerini içeren deneysel bir çalışma yapmıştır; çocukların algı performanslarının değerlendirildiği araştırma sonucunda ise çocukların konuşma gecikmesi veya disleksi tanısı barındırıp barındırmamasından bağımsız olarak, hem sinüs dalgası hem de ses kodlu konuşma algısı görevlerinde gruplar arasında istatistiksel açıdan hiçbir anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür.

Özetle, dil ve konuşma güçlükleri üzerine yürütülen ulusal ve uluslararası araştırmalar; problemin yaygınlığını, tanı süreçlerindeki aksaklıkları ve bu güçlüklerin bireyin duygusal, sosyal ve akademik yaşamına etkilerini çok yönlü olarak ortaya koymaktadır. Literatürdeki çalışmalar, özellikle okul öncesi ve ilköğretim döneminde dil bozukluklarının tahmin edilenden daha yüksek oranlarda görüldüğünü, buna karşın erken tanı ve terapötik farkındalığın henüz istenen düzeyde olmadığını göstermektedir (Easton, 2005; O'Neill, 2022). Dil ve konuşma güçlüklerinin yalnızca konuşma organlarıyla sınırlı kalmadığı; kaygı, içine kapanıklık, dikkat eksikliği ve davranış problemleri gibi eş tanımlı durumları tetikleyerek çocukların duygusal ve sosyal uyumlarını zorlaştırdığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Lindsay vd., 2007; Gregl vd., 2014; Özcebe vd., 2020). Bu süreçte ailenin sosyo-kültürel yapısı, ebeveyn tutumları ve zengin dil girdisi gibi çevresel faktörlerin gelişim üzerindeki kritik rolü öne çıkarken (Arıcı, 2016; Altun, 2019; Girgin, 2020); anne-baba ve öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile algılarının tanı ve müdahale adımlarını doğrudan şekillendirdiği görülmektedir (Toğram ve Maviş, 2009; Bora, 2016; Aydın Uysal ve Tura, 2018; Koçak vd., 2023). Öte yandan terapötik müdahaleler ve özel eğitim programlarının (öykülerle terapi, oyun temelli eğitimler vb.) çocukların hem dil becerilerini hem de duygu yönetimlerini olumlu etkilediği saptanmıştır (Kılıç, 2021; Şanverdi, 2021). Tüm bu bulgular; dil ve konuşma güçlüğü yaşayan çocukların değerlendirilmesi, tanılanması ve desteklenmesi süreçlerinde dil ve konuşma terapistleri, özel eğitimciler, hekimler ve ailelerin iş birliği içinde hareket ettiği multidisipliner bir yaklaşımın zorunluluğunu net bir şekilde doğrulamaktadır (Karahana Tığrak, 2016; Yasin vd., 2017; Savaş vd., 2020; D'Angelo, 2023).

2.5.2. Erken Çocukluk Döneminde Görülen Problem Davranışlar ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Douglas (1989), sağlık ziyaretçileri, pratisyen hekimler ve toplum hekimleri gibi sağlık profesyonellerine küçük çocuklarda yaygın olarak görülen davranışsal ve duygusal sorunları tanıtmak, bu problemlerin erken dönemdeki gelişimsel seyrini açıklamak amacıyla bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise davranış problemlerinin tüm küçük çocukların yaklaşık dörtte birinde görüldüğü, özellikle şiddetli seyreden sorunların sonraki çocukluk dönemlerinde de kalıcı olma eğilimi taşıyarak çocuğun sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediği saptanmış; ayrıca çevresel ve sosyal koşullar ile çocuğun bireysel özelliklerinin birbiriyle etkileşime girmesinin bu yapısal sorunların büyümesinde kritik bir rol oynadığı görülmüştür.

Qi ve Kaiser (2004), Head Start programlarına kayıtlı düşük gelirli ailelerden gelen 3 ve 4 yaşındaki çocukların davranış profillerini ve dil gelişimi ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla dil gecikmesi olan 32 ve tipik gelişim gösteren 28 çocuktan oluşan toplam 60 kişilik bir grup üzerinde, öğretmenlere yönelik davranış kontrol listeleri ve sosyal beceri derecelendirme sistemleri kullanarak bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise beklenildiği üzere dil gecikmesi yaşayan çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla genel olarak daha fazla problem davranış ve daha zayıf sosyal beceriler sergilediği, ancak bu olumsuz tablonun gruptaki çocukların tamamı için geçerli olmadığı ve bireysel farklılıklar barındırdığı görülmüştür.

Long vd. (2008), küçük çocuklarda görülen dil gecikmelerinin ve davranış problemlerinin aile işlevleri ile ebeveyn stresi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla 2003 Ulusal Çocuk Sağlığı Araştırması'ndan elde edilen verileri kullanarak bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise çocuklarında dil gecikmesi olduğunu belirten ebeveynlerin %50'sinden fazlasının aynı zamanda davranış problemlerinden de yakındığı, dil zorluklarının aile içi stresi artırıp çocukların ihtiyaçlarını karşılamayı güçleştirdiği, ancak en yoğun stres kaynağının özellikle okul öncesi döneme ulaşan çocukların sergilediği zorlayıcı davranışlar olduğu saptanmış; bu nedenle aile işlevselliğini korumak adına uzmanların hem dil becerilerini geliştiren hem de davranış problemlerini azaltan bütüncül ve özel müdahale stratejileri uygulaması gerektiği görülmüştür.

McClure (2007), erken çocukluk döneminde görülen davranış problemlerinin zaman içindeki kalıcılığını ve bu problemlerle ilişkili faktörleri incelemek amacıyla 4 ila 7 yaş arasındaki 834 çocuktan oluşan ulusal düzeyde temsili bir örnekleme üçer yıllık aralıklarla iki

kez takip ederek, toplamda altı yıllık izleme verilerine dayanan boylamsal bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise erken yaşlardaki yüksek ailevi ve çevresel stresin çocuklarda içselleştirme (içe yönelim) problemlerinden ziyade dışsallaştırma (dışa yönelim) problemleriyle doğrudan ilişkili olduğu saptanmış; ayrıca bazı çocuklar için erken dönemde baş gösteren davranış problemlerinin geçici bir gelişim evresinden ziyade kalıcı bir problemin habercisi olduğu, buna karşılık ailevi stres ile erken dönemdeki zayıf sosyal ve okul yetkinliği gibi unsurların tek başlarına ileriki yıllardaki davranış problemlerinin güçlü ve bağımsız birer belirleyicisi olmadığı görülmüştür.

Barker ve diğerleri (2009), çocuklarda dil, dikkat ve davranış problemleri arasındaki ilişkileri ebeveyn raporları, video gözlemleri ve performans ölçümleriyle incelemek amacıyla 1,5 ile 5 yaşları arasında olan, ileri/çok ileri düzeyde işitme kaybı bulunan 116 çocuk ve normal işiten 69 çocuktan oluşan bir örneklem üzerinde (Koklear İmplantasyon Sonrası Çocukluk Gelişimi Çalışması verilerini kullanarak) bir çalışma yapmıştır; yapısal eşitlik modellemesiyle yapılan analizler sonucunda ise işitme engelli çocukların normal işiten akranlarına kıyasla daha fazla dil, dikkat ve davranış zorluğu yaşadıkları, ayrıca ebeveynleriyle iletişimde daha az zaman geçirdikleri saptanmış; bununla birlikte dil becerilerinin dikkat üzerindeki etkileri aracılığıyla hem doğrudan hem de dolaylı olarak çocukların davranış problemleriyle anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmüştür.

Eratay (2011), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların davranışsal problemlerini; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, ebeveynlerin mesleği, yaşı, eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumu gibi çeşitli değişkenler açısından inceleyerek aralarındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla 638 çocuk üzerinde "Davranış Problemleri Kontrol Listesi"ni kullanarak bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise çocuğun cinsiyeti, yaşı, annesinin yaşı ve mesleği ile ailede başka bir yetişkinin/çocuğun varlığı değişkenleri açısından davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmazken; çocuğun doğum sırası, kardeş sayısı, babanın yaşı, mesleği, ebeveynlerin eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri ile anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Sariot Ertürk (2019), okul öncesi dönemdeki çocuklarda problem davranışların yaygınlığını belirlemek ve bu sorunlara yönelik "Grup Olumlu Ebeveynlik Programı (3P)"nın etkililiğini incelemek amacıyla ilk aşamada 625 çocuktan veri toplayan, ikinci aşamada ise belirlenen ebeveynlerle (52 deney, 51 kontrol grubu) iki ay süren bir eğitim ve altı aylık izleme sürecini içeren karma bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise 3-5 yaş arası çocuklarda

en sık dikkat eksikliği, hiperaktivite, uyku ve kaygı sorunlarına rastlandığı, verilen ebeveyn eğitimi sonrasında ise anne-babaların olumlu ebeveynlik becerilerinde anlamlı bir artış yaşanırken çocukların şiddet eğilimleri ve duygu düzenleme güçlüklerinde belirgin bir düşüş gerçekleştiği görülmüştür.

Akıtürk (2020), okul öncesi eğitime devam eden 4,5-5,5 yaş grubundaki çocukların sınıf içinde sergiledikleri problem davranışları; cinsiyet, ebeveyn eğitimi ve ailenin ekonomik durumu gibi değişkenler açısından öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemek amacıyla 234 çocuk ve 58 öğretmen üzerinde genel tarama modeline uygun nicel bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise öğretmenlerin çocukların davranış problemleri konusunda yüksek bir farkındalık puanına sahip oldukları, çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimi algılarında anlamlı bir farklılaşma yaşanırken; cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumu gibi diğer değişkenler nezdinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Jansen vd. (2020), dil becerileri ile kasıtlı iletişimin, çocuklardaki içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışları üzerindeki göreceli katkısını incelemek amacıyla dil güçlüğü nedeniyle kliniklere başvuran 24-46 ay yaş aralığındaki 29 çocuk üzerinde, ebeveyn raporları (Achenbach Çocuk Davranış Kontrol Listesi) ve doğrudan gözlem yöntemlerini kullanarak keşfedici nitelikte bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise ebeveynlerin çocuklarında sıklıkla içe kapanma, duygusal tepkisellik, dikkat sorunları ve saldırgan davranışlar gözlemlendiği saptanmış; bununla birlikte dil güçlükleri ile problem davranışlar arasındaki bu yakın ilişkinin, çocukların yaşa bağlı olgunlaşma düzeylerinden ve en önemlisi kasıtlı iletişim kurma yeteneklerinden doğrudan etkilendiği görülmüştür.

Kaya ve diğerleri (2021), okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi gibi ilgili anabilim dallarında problem davranışlar üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin genel eğilimlerini ve bulgularını değerlendirmek amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde (YÖKTEZ) 2000-2020 yılları arasında yayımlanmış 64 tezi durum çalışması desenine uygun olarak doküman incelemesi, içerik ve betimsel analiz yöntemleriyle inceleyen bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise incelenen tezlerde en çok çocukların bireysel özelliklerinin, akran ilişkilerinin ve aile değişkenlerinin problem davranışlar üzerindeki etkisinin ele alındığı, ayrıca uygulanan üç farklı eğitim programı ile oyun terapisinin çocuklardaki problem davranışları azaltmada etkili olduğu görülmüştür; bununla birlikte ele alınan tezlerin %77,5'inde erkek çocukların kız

çocuklara kıyasla belirgin şekilde daha fazla problem davranış sergilediği ortak bir bulgu olarak saptanmıştır.

Işık (2021), erken çocukluk döneminde görülen davranış problemlerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koymak amacıyla 7 farklı anaokuluna devam eden 177 çocuk ve 34 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu üzerinde, Öğretmen Bilgi Formu ve Alıcı Ortam Davranış Ölçeği (AODÖ) kullanarak nicel bir çalışma yapmıştır; verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle non-parametrik testlerle (Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H) analiz edildiği araştırma sonucunda ise çocukların problem davranışlarının; yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, özel eğitim gereksinimi durumu ve ailenin gelir seviyesi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, buna karşın anne-baba yaşı, kardeş sayısı ve ebeveynlerin eğitim durumları nezdinde ise davranış problemleri açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Sezer (2022), erken çocukluk dönemini konu alan lisansüstü tezlerin eğilimlerini ve yoğunlaştığı alanları incelemek amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde (YÖKTEZ) 2016-2020 yılları arasında yayımlanmış 92 tezi, betimsel araştırma deseni ve tarama modeline uygun olarak doküman analizi ve frekans/yüzde yöntemleriyle ele alan bir çalışma yapmıştır; araştırmanın sonucunda ise beş yıllık süreçte hazırlanan bu tezlerin temel olarak çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimleri, dil becerileri, sanat, oyun, teknoloji kullanımı, aile dinamikleri, toplumsal cinsiyet algısı ve öğretmen odaklı konular etrafında şekillendiği görülmüştür.

Örs Yoldaş ve Demircioğlu (2022), okul öncesi dönemdeki çocukların sergilediği problem davranışları ebeveyn kaynaklı çeşitli değişkenler ve özellikle de çocukların doğum sırası açısından incelemek amacıyla basit seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenen 364 çocuk ve onların ebeveynleri üzerinde, Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği ile Aile Bilgi Formu'nu kullanarak bir çalışma yapmıştır; çocukların bireysel ve ailevi özellikleri ile davranışları arasındaki ilişkilerin analiz edildiği araştırma sonucunda ise ele alınan ebeveyn değişkenlerinin yanı sıra, çocukların kaçınıcı çocuk olarak dünyaya geldiğini gösteren doğum sırası durumunun da okul öncesi dönemdeki davranış problemleri üzerinde belirleyici ve anlamlı derecede etkili bir unsur olduğu görülmüştür.

Bağatarhan (2023), okul öncesi dönemdeki çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ile sergiledikleri problem davranışlar arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla 2022-2023

eğitim-öğretim yılında 4-6 yaş grubundaki 351 çocuk ve ebeveynleri üzerinde, ilişkisel tarama modeline uygun olarak çeşitli bağımlılık ve davranış ölçekleri aracılığıyla bir çalışma yapmıştır; verilerin regresyon ve korelasyon analizleriyle incelendiği araştırma sonucunda ise çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimleri yükseldikçe problem davranışlarının, içselleştirme, dışa yönelim, benmerkezci ve antisosyal eğilimlerinin de paralel olarak arttığı saptanmış; bu doğrultuda okul öncesi dönemdeki davranışsal problemlerin önüne geçebilmek için dijital oyunların hem içeriği hem de süresi üzerinde güçlü bir ebeveyn rehberliğinin hayati önem taşıdığı görülmüştür.

Luehring ve McIntyre (2023), gelişimsel gecikmesi olan okul öncesi çağıdaki çocuklarda ebeveynlik davranışları ile çocukların sergilediği davranışlar arasındaki ilişkileri incelemek ve az bilinen bu etkileşim örüntülerini aydınlatmak amacıyla bu durumdan etkilenen 180 aileden oluşan bir örneklem üzerinde bir çalışma yapmıştır; araştırma sonucunda ise bakıcıların sert ve zorlayıcı tutumlarının çocuklarda gözlenen problem davranışlarla doğrudan ilişkili olduğu saptanmış; ayrıca çocuğun yaşının yanı sıra ebeveynler tarafından çocuğa verilen komut sayısının fazlalığının da çocuklardaki kurallara uymama eğilimini belirgin şekilde artırdığı görülmüştür.

Alanyazında yer alan çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, dil ve konuşma güçlüğü yaşayan çocuklarda görülen problem davranışların tek bir nedene indirgenemeyecek, çok boyutlu bir yapı sergilediği görülmektedir. Qi ve Kaiser (2004), Barker ve diğerleri (2009) ile Jansen ve diğerleri (2020) gibi çalışmalar, dil becerilerindeki sınırlılığın çocukların duygu ve isteklerini sözel yollarla ifade edememesi nedeniyle içselleştirme ve dışsallaştırma türü davranış problemlerine zemin hazırladığını; bu ilişkinin doğrudan olmaktan çok, dikkat ve kasıtlı iletişim kurma becerisi gibi aracı değişkenler üzerinden şekillendiğini ortaya koymaktadır. Long ve diğerleri (2008) ile McClure (2007) ise bu tabloyu aile sistemi düzeyine taşıyarak, çocuktaki dil ve davranış güçlüklerinin ebeveyn stresini artırdığını, erken dönemde ortaya çıkan davranış problemlerinin bir kısmının geçici olmayıp zamanla kalıcılaştılabildiğini göstermiştir; bu bulgu, erken müdahalenin önemine işaret etmesi bakımından dikkat çekicidir. Eratay (2011), Işık (2021) ve Örs Yoldaş ve Demircioğlu (2022) gibi Türkiye örnekleminde yürütülen araştırmalar ise problem davranışların yaş, cinsiyet, doğum sırası, ebeveyn eğitim düzeyi ve ailenin gelir durumu gibi demografik ve ailevi değişkenlerle ilişkisini sınamış, ancak hangi değişkenlerin anlamlı çıktığı konusunda çalışmalar arasında tam bir tutarlılığın bulunmadığı, bunun da problem davranışların bağlamsal ve örneklem özelliklerine duyarlı bir

yapı taşıdığını düşündürdüğü görülmektedir. Akıtürk (2020) ve Sarıot Ertürk (2019) gibi müdahale ve öğretmen algısına odaklanan çalışmalar, sosyoekonomik düzeyin ve ebeveynlik programlarının davranış problemlerinin yönetiminde belirleyici bir rol oynadığını desteklerken; Bağatarhan (2023) ve Luehring ve McIntyre (2023) güncel çalışmalarıyla dijital oyun bağımlılığı ve sert ebeveynlik tutumları gibi çağdaş ve etkileşimsel risk faktörlerinin de bu tabloya eklendiğini göstermektedir. Son olarak, Kaya ve diğerleri (2021) ile Sezer (2022) tarafından yürütülen tez tarama çalışmaları, Türkiye'de bu alanda özellikle akran ilişkileri, aile değişkenleri ve müdahale programlarına yönelik çalışmaların yoğunlaştığını, ancak dil ve konuşma güçlüğü olan çocuklara özgü, niteliksel derinlikte veri sunan çalışmaların sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, mevcut alanyazının büyük ölçüde nicel ve genel gelişimsel örneklemeler üzerinden yürüdüğünü, dil ve konuşma güçlüğü yaşayan çocuklara özgü problem davranışların ebeveyn ve öğretmen deneyimleri temelinde derinlemesine incelendiği nitel çalışmalara duyulan ihtiyacı açıkça göstermekte ve bu çalışmanın alanyazındaki bu boşluğa katkı sunma amacını desteklemektedir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yürütülecektir. Literatürde de belirtildiği gibi nitel araştırma ele alınan sorunu anlamaya çalışır, yorumlar. Nitel araştırma, incelediği probleme karşı sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin naturel ortamındaki durumunu anlama çabası içinde olan bir yöntemdir (Guba ve Lincoln, 1994; Klenke, 2016). Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önce farkında olunan veya farkına varılmamış problemlerin belirlenmesine, probleme ilişkin doğal olguların realist bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade eder (Seale, 1999).

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (case study) yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgunun ya da sürecin kendi bağlamı içerisinde, derinlemesine ve çok yönlü olarak incelenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Yin, 2018).

Nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması, güncel bir olguyu ya da sınırlı bir sistemi kendi gerçek yaşam bağlamı içinde, birden fazla veri kaynağı kullanarak derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla inceleyen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu tasarım; özellikle "nasıl" ve "niçin" sorularına yanıt aranan, araştırmacının incelenen olgu veya durum üzerinde doğrudan bir kontrolünün olmadığı ve durumun kendi doğal ortamında analiz edildiği bir süreci ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntemin en önemli avantajı, araştırmacıya bir ya da birkaç durum üzerine yoğunlaşarak o durumu tüm yönleriyle derinlemesine anlama ve açıklama fırsatı sunmasıdır.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu çalışmada katılımcıların amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniğine göre belirlenmesi tercih edilmiştir. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubuna dahil edilecek çocukların belirlenmesinde, erken çocukluk döneminde olmaları ve tanılarının sadece dil ve konuşma güçlüğü olması ön koşul olarak kabul edilmiştir. Amaçlı örnekleme göre belirlenen 2025-2026 eğitim öğretim yılı 2. döneminde Ordu'nun Altınordu ilçesinde erken çocuklukta dil ve konuşma güçlüğü çeken çocuklar için 23 aile, 10 öğretmen ve

bu sürece eşlik eden 13 Dil ve Konuşma Terapisti (DKT) olmak üzere toplam 46 katılımcı ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunun yapısı betimlenirken katılımcıların eğitim düzeyi ve kıdem gibi farklılıkları araştırmanın odağında olmadığı için kapsam dışı bırakılmış; yalnızca araştırmanın amacına uygun olarak katılımcıların çocukla yakınlık derecesi dikkate alınmıştır. Nitel araştırma desenlerinden Durum Çalışması kullanılacağı için, derinlemesine analiz yapabilmek adına örneklem büyüklüğü asgari düzeyde tutulmuş; ancak verilerin doygunluğa ulaşması için farklı merkezlerden katılımcılar sürece dahil edilmiştir. Bu sayı, erken çocukluk dönemindeki dil ve konuşma bozukluklarının davranışsal yansımalarını hem aile hem öğretmen hem de terapistlerin (DKT) perspektifinden bütüncül bir şekilde analiz etmek için yeterli bir bilimsel hacim sunmaktadır.

Tablo 3.1. *Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım*

Değişken	f	%
Yakınlık Derecesi / Rol		
Anne	19	41.3
Dil ve Konuşma Terapisti	13	28.3
Okul Öncesi Öğretmeni	10	21.7
Babanne	2	4.3
Baba	1	2.2
Bakıcı	1	2.2
Cinsiyet		
Kadın	45	97.8
Erkek	1	2.2
Yaş (Aile ve Bakıcı)		
26-35	8	17.4
36-45	12	26.1
46 ve üzeri	3	6.5
Yaş (Eğitimci ve Terapist)		
23-29	14	30.4
30-39	2	4.3
40-49	6	13.0
50 ve üzeri	1	2.2
Toplam	46	100.0

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında katılımcı gruplarına yönelik olarak 5 farklı form hazırlanmıştır. Bunlar:

Sosyo-Demografik Bilgi Formu (katılımcı öğretmenler, dil ve konuşma terapistleri için - Ek 1): Katılımcı öğretmenlerin ve terapistlerin cinsiyet, branş gibi demografik bilgilerini belirlemeye yönelik 6 sorudan oluşmaktadır.

Sosyo-Demografik Bilgi Formu (katılımcı aileler için - Ek 2): Görüşmeye katılan ebeveynlerin yakınlık derecesi, yaş, eğitim durumu, cinsiyet ve çocuklarının yaşına ilişkin bilgileri toplamayı hedefleyen 5 sorudan oluşmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (katılımcı öğretmenler için - Ek 3): Okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf ortamında gözlemledikleri problem davranışları, bu davranışların işlevlerini ve uyguladıkları önleme stratejilerini belirlemeye yönelik 10 yarı yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (katılımcı dil ve konuşma terapistleri için - Ek 4): Terapistlerin seans ortamında gözlemledikleri problem davranışları, bu davranışların altında yatan işlevleri ve uyguladıkları klinik müdahale yaklaşımlarını ortaya koymayı amaçlayan 10 yarı yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (katılımcı aileler için - Ek 5): Ailelerin ev ortamında gözlemledikleri problem davranışları ve bu davranışların altında yatan işlevsel süreçleri değerlendirmeyi hedefleyen 10 yarı yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır.

Bu görüşme formlarında, her bir gruba özgü toplamda 9 sorunun yer aldığı ve varsa önerilerinin sorulduğu toplam 10 tane yarı yapılandırılmış sorular hazırlanmıştır. Bu sorular 2 farklı uzman görüşüne (Özel Eğitim Alan Uzmanı–Türkçe Bölümü Alan Uzmanı) başvurularak bilimsel veriler ışığında geçerlik ve güvenirlik özelliği taşıyacak şekilde oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu’nda katılımcıların bazı demografik bilgilerini ortaya koymaya yönelik ifadeler yer verilmiştir. Uzman görüşleri dikkate alınarak bilimsel veriler ışığında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 23 aile, 10 öğretmen ve 13 Dil ve Konuşma Terapisti baz alınarak toplamda 46 kişiye uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2025-2026 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Ordu ilindeki erken çocukluk döneminde dil ve konuşma güçlüğü çeken öğrencilerin aileleri, öğretmenleri ve Dil ve Konuşma Terapisti uzmanlarına yönelik gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra toplanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerle okul ortamında, Dil ve Konuşma Terapisti terapistleri ile klinik ortamında, ailelerle ise okulların veya kliniklerin "aile görüşme odalarında" gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı ile gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Veri toplama sürecinde tüm katılımcılardan yazılı form imza karşılığı gönüllü rıza onamı alınmış, katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada elde edilen nitel veriler, tematik analiz yaklaşımı temel alınarak çözümlenmiştir. Tematik analiz, nitel veriler içerisinde yer alan anlamlı temaların sistematik biçimde belirlenmesi, analiz edilmesi ve raporlanmasına imkân tanıyan esnek bir analiz yöntemidir (Braun ve Clarke, 2021). Bu esneklik, araştırmanın hem veri odaklı hem de kuramsal temelli bir yorumlama süreci içinde yürütülmesine olanak sağlamıştır.

Veri analiz süreci altı aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) verilerle tanışma, (2) ilk kodların oluşturulması, (3) temaların aranması, (4) temaların gözden geçirilmesi, (5) temaların tanımlanması ve adlandırılması ve (6) raporlanması (Braun ve Clarke, 2006). İlk aşamada, görüşme kayıtları ve/veya yazılı dokümanlar tekrar tekrar okunarak veriye bütüncül bir aşinalık kazanılmıştır. Bu süreçte araştırmacı, anlamlı olabilecek ifadeleri not alarak ön kodlama sürecine hazırlık yapmıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla görüşler numaralandırılarak kodlanmıştır (Örn: Öğretmen 1 için Ö1, Aile 1 için A1, Dil Konuşma Terapisti 1 için T1 vb.). Elde edilen bulgularda bu kodlar referans alınarak katılımcı görüşlerinden doğrudan kesitler sunulmuştur.

İkinci aşamada, veriler sistematik biçimde kodlanmıştır. Kodlama sürecinde anlamlı veri birimleri belirlenmiş ve bu birimlere araştırma soruları ile ilişkili kavramsal etiketler verilmiştir. Kodlama işlemi, veri setinin tamamını kapsayacak şekilde yürütülmüş ve nitel veri analiz yazılımlarından yararlanılarak verilerin organize edilmesi sağlanmıştır. Bu yaklaşım, veri analizinde sistematikliği ve izlenebilirliği artırmıştır (Miles vd., 2014).

Üçüncü aşamada, benzer kodlar bir araya getirilerek potansiyel temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada kodlar arasındaki ilişkiler incelenmiş ve daha üst düzey kavramsal kategoriler geliştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda; araştırmanın ana odağını oluşturan üç ana tema ve bu temaları açıklayan alt temalar elde edilmiştir. Araştırmanın ana temaları; (1) Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Çocuklarda Problem Davranışlar, (2) Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Çocuklarda Problem Davranışların İşlevleri ve (3) Demografik Değişkenlere Göre Problemlili Davranış ve İşlevleri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda birinci ana tema altında; "(1) Fiziksel Saldırganlık ve Kendine/Eşyalara Zarar Verme", "(2) Ağlama, Bağırma ve Öfke Nöbetleri", "(3) Görevden Kaçınma ve Sorumluluk Reddi", "(4) Sosyal İzolasyon ve İç Kapanma" ve "(5) Aşırı Hareketlilik, Kendini Uyarıcı ve Takıntılı Davranışlar" olmak üzere beş alt tema elde edilmiştir. Dördüncü aşamada ise oluşturulan temalar gözden geçirilmiş; temaların veri setini temsil etme gücü değerlendirilmiş ve gerekli durumlarda bazı temalar birleştirilmiş ya da ayrıştırılmıştır. İkinci ana tema altında ise davranışların işlevlerine yönelik alt temalar belirlenmiştir. Bu doğrultuda Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) literatürüyle uyumlu biçimde "(1) Sosyal İlgi ve Dikkat Kazanma", "(2) Nesne veya Etkinliğe Erişim", "(3) Kaçma veya Kaçınma" ve "(4) Duyusal Uyarı Kazanma" alt temaları elde edilmiştir. Bunlara ek olarak, "(5) İletişim Güçlüğüne Dayalı İşlev" de veri odaklı bir alt tema olarak yapılandırılmıştır. Son olarak üçüncü ana tema altında ise demografik değişkenlerin problem davranışlar ve işlevleri üzerindeki yansımalarını açıklayan alt temalar yer almaktadır. Bu çerçevede; "(1) Çocuğun Yaşına Göre Davranışın Gelişimi" ve "(2) Ebeveyn Yakınlığına Göre Farklılıklar" olmak üzere iki alt tema belirlenmiş; böylece yaş ve ebeveyn tutum/yakınlık derecesi gibi değişkenlerin davranışlar üzerindeki farklılaştırıcı rolü ortaya konmuştur.

Beşinci aşamada temalar tanımlanmış ve her bir temanın araştırma soruları ile ilişkisi açık biçimde ortaya konmuştur. Temaların içeriğini en iyi yansıtan isimlendirmeler yapılmış ve her tema, alt boyutlarıyla birlikte yapılandırılmıştır. Son aşamada ise bulgular ayrıntılı biçimde raporlanmış ve temaları destekleyen katılımcı alıntılarına doğrudan yer verilmiştir. Bu durum, analiz sürecinin şeffaflığını artırarak çalışmanın inandırıcılığına katkı sağlamıştır.

Bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla ayrıca akran değerlendirmesi yapılmış ve kodlama/tema yapısı belirli aşamalarda alan uzmanlarıyla tartışılmıştır. Nitel veri analizinde çoklu kodlayıcı kullanımı ve fikir birliği süreçleri de yorumlama yanlılığını azaltmada etkili yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Creswell ve Poth, 2018; Saldana, 2021).

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Adımları

Bu araştırmada, nitel araştırmalara ait geçerlilik ve güvenilirlik kavramları; nicel çalışmalardaki ölçütlerin doğrudan aktarılması yerine, çok daha kapsamlı bir çatı olan 'güvenirlik' çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın kalitesini sağlamak amacıyla; inanılrlık, aktarılabilirlik, tutarlılık/güvenilebilirlik ve doğrulanabilirlik ölçütleri esas alınmıştır. Literatürde bu kriterlerin, nitel çalışmalarda kaliteyi değerlendirmede temel bir çerçeve sunduğu belirtilmektedir (Krefting, 1991; Nowell vd., 2017; Cope, 2013). Bununla birlikte, nitel araştırmaların farklı paradigmalara dayanabilmesi nedeniyle, araştırmada benimsenen yöntemsel yaklaşım ve kalite ölçütleri açık biçimde gerekçelendirilmiştir (Tobin ve Begley, 2004; Morrow, 2005).

Araştırmada inanılrlığı artırmak amacıyla veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde planlanmıştır. Verilerin analizinde sistematik bir kodlama süreci izlenmiş ve elde edilen temalar araştırma verileriyle sürekli karşılaştırılarak geliştirilmiştir. Ayrıca bulguların katılımcı deneyimlerini doğru biçimde yansıtıp yansıtmadığını değerlendirmek amacıyla katılımcı doğrulaması uygulanmıştır. Bunun yanında süreç boyunca alan uzmanlarından görüş alınarak akran değerlendirmesine başvurulmuştur. Literatürde bu uygulamaların inanılrlığı güçlendiren temel stratejiler arasında yer aldığı belirtilmektedir (Nowell vd., 2017; Fain, 2024; Cope, 2013).

Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla çalışma grubu, araştırma ortamı ve veri toplama süreci ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve araştırma problemine ilişkin zengin bilgi sunabilecek bireylerin çalışmaya dahil edilmesine dikkat edilmiştir. Elde edilen bulguların farklı bağlamlarda değerlendirilebilmesine katkı sağlamak amacıyla katılımcı özellikleri ve araştırma bağlamı ayrıntılı biçimde raporlanmıştır. Nitel araştırmalarda aktarılabilirliğin genellemeden çok bağlamsal uygunluk üzerinden değerlendirildiği vurgulanmaktadır (Johnson vd., 2020; Dyar, 2021).

Araştırmanın tutarlılığını desteklemek amacıyla veri toplama ve analiz sürecindeki tüm aşamalar ayrıntılı biçimde kayıt altına alınmıştır. Kodlama sürecinde izlenen adımlar, tema oluşturma süreçleri ve araştırma sürecinde alınan kararlar düzenli olarak yazıya dönüştürülmüştür. Böylece araştırma sürecinin izlenebilir ve denetlenebilir olması amaçlanmıştır. Ayrıca analiz sürecinde belirli aşamalarda uzman görüşüne başvurularak yorumların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Denetim izi oluşturulması, nitel araştırmalarda

tutarlılığı güçlendiren temel uygulamalardan biri olarak kabul edilmektedir (Nowell vd., 2017; Agostinho, 2005).

Doğrulanabilirliği sağlamak amacıyla ise araştırmacının kişisel varsayımlarının ve yorumlarının araştırma bulgularını etkilemesini en aza indirmeye yönelik önlemler alınmıştır. Bu kapsamda araştırma sürecine ilişkin analitik notlar tutulmuş, ham veriler sistematik biçimde saklanmış ve analiz sürecinde elde edilen temaların doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinin dışarıdan değerlendirilebilmesine olanak sağlayacak biçimde yöntemsel açıklık sağlanmıştır. Literatürde doğrulanabilirliğin, araştırmacı öznelliğinin tamamen ortadan kaldırılmasından çok, bu öznelliğin şeffaf biçimde yönetilmesiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Morrow, 2005; Daniel, 2018; Nowell vd., 2017).

Araştırmada elde edilen temaların güvenilirlik hesaplaması yapılmış; kodlamaların teyidi için araştırmacı dışında bağımsız bir uzman görüşüne (ikinci kodlayıcı) daha başvurulmuştur. İki kodlayıcı arasındaki görüş birliği Miles ve Huberman (1994) formülü $[Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı) \times 100]$ kullanılarak hesaplanmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %88 olarak bulunmuştur. Nitel araştırmalar için kabul edilebilir sınırın üzerinde olan bu değer, analizlerin objektif bir temele oturtulduğunu göstermiştir. Başkasının fikrinin sürece dahil edilmesi, araştırmanın tutarlılığını sağlamıştır. Ayrıca analiz sürecinde belirli aşamalarda uzman görüşüne başvurularak yorumların tutarlılığı sürekli kontrol edilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, dil ve konuşma güçlüğü yaşayan çocuklarda ebeveyn, öğretmen ve dil terapistleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel verilerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Çocuklarda Problem Davranışlar

Bu bölümde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen 46 yarı yapılandırılmış görüşmeden (23 ebeveyn/bakım veren, 10 öğretmen, 13 terapist) elde edilen nitel veriler, tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve bulgular sistematik biçimde sunulmuştur. Analiz sürecinde katılımcı ifadelerinden hareketle beş alt tema belirlenmiştir: (1) Fiziksel Saldırganlık ve Kendine/Eşyalara Zarar Verme, (2) Ağlama, Bağırma ve Öfke Nöbetleri, (3) Görevden Kaçınma ve Sorumluluk Reddi, (4) Sosyal İzolasyon ve İç Kapanma ile (5) Aşırı Hareketlilik, Kendini Uyarıcı ve Takıntılı Davranışlar. Söz konusu alt temalar, farklı bağlamlarda (ev, okul, klinik ortam) gözlemlenen problem davranışların işlevsel niteliğini ve ortam özgülüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine yer verilirken kişisel bilgilerin gizliliği gözetilmiş, alıntılar kaynak türüne göre kodlanmıştır (A: ebeveyn/bakım veren, Ö: öğretmen, T: terapist).

4.1.1. Fiziksel Saldırganlık ve Kendine/Eşyalara Zarar Verme

Araştırma bulguları incelendiğinde, ebeveyn/bakım verenlerin büyük çoğunluğunun (n=11/23), öğretmenlerin önemli bir bölümünün (n=7/10) ve terapistlerin bir kısmının (n=3/13) çocuklarda fiziksel saldırganlık ve zarar verme davranışlarını bildirdiği görülmektedir (bkz. Tablo 4.1). Bu alt tema, söz konusu davranışların özellikle ev ve okul ortamlarında daha belirgin biçimde gözlemlendiğine işaret etmektedir.

Tablo 4.1. Fiziksel Saldırganlık ve Kendine/Eşyalara Zarar Verme Davranışını Bildiren Katılımcıların Dağılımı

Kaynak Grubu	Frekans	Toplam (N)
Ebeveyn/Bakım Veren	11	23
Öğretmen	7	10
Terapist	3	13

Bu davranış kategorisi, çocukların kendilerini sözel düzlemde ifade edemedikleri, istediklerini elde edemedikleri ya da yetişkin dikkatini çekmeye çalıştıkları durumlarda başvurdukları fiziksel eylemler bütününe kapsamaktadır. Dışa yönelen davranışlar arasında akranlara ya da yetişkinlere vurma, ısırma, dürtme ve tükürme yer alırken; içe yönelen davranışlar başını yere ya da duvara vurma ve kendini kusturma biçiminde tezahür etmektedir. Ortam bağlamında değerlendirildiğinde, bu davranışların hem ev hem de okul ortamında özellikle akranlarla iletişimin kesilebildiği anlarda belirginleştiği; klinik ortamlarda ise zorlayıcı görevlere karşı bir sabotaj ve kaçınma stratejisi olarak işlev gördüğü anlaşılmaktadır.

Görüşmelerden elde edilen ifadeler, bu davranışların işlevsel bağlamını daha somut biçimde ortaya koymaktadır. Bir ebeveyn, yaşadığı zorluğu şu sözlerle aktarmıştır: *"Kafasını duvara vurma, arkadaşlarını ısırma... Bana zarar verdiği zaman bekliyorum ama kendine ya da karşı tarafta başka birine zarar verdiği zaman çok zorlanıyorum"* (A3). Bu ifade, fiziksel saldırganlığın yöneldiği hedefe göre bakım verende farklı düzeylerde kaygı ve çaresizlik oluşturduğunu göstermektedir. Kendine yönelen davranışların boyutu da dikkat çekici niteliktedir; bir öğretmen, gözlemlediği davranışı şöyle aktarmıştır: *"Kendi boğazını sıkarak kendini kusturuyor, nefesini tutuyor, buna bağlı olarak öksürük krizine girerek yüzü mosmor oluyor"* (Ö13). Söz konusu örüntü, davranışın kasıtlı ve yoğun bir biçimde sergilendiğine işaret etmektedir. Klinik ortamlarda ise davranışın daha planlı ve işlevsel bir nitelik kazandığı görülmektedir; bir terapistin aktarımına göre *"Materyali yere atma, materyallere zarar verme"* davranışı *"çok bilinçli"* gerçekleştirilmekte olup *"sabote etmek ve kaçmak için"* kullanılmaktadır (T14).

Bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, fiziksel saldırganlık ve zarar verme davranışlarının yalnızca dürtü kontrol güçlüğüne değil; aynı zamanda yetersiz iletişim repertuarının, kaçınma motivasyonunun ve ortamsal baskının bir sonucu olduğu söylenebilir.

4.1.2. Ağlama, Bağırma ve Öfke Nöbetleri

Araştırmanın en yüksek bildirme oranına sahip alt teması olan ağlama, bağırma ve öfke nöbetleri davranışları; ebeveyn/bakım verenlerin büyük çoğunluğu (n=17/23), terapistlerin yarısından fazlası (n=8/13) ve öğretmenlerin bir kısmı (n=5/10) tarafından raporlanmıştır (bkz. Tablo 4.2).

Tablo 4.2. Ağlama, Bağırma ve Öfke Nöbetleri Davranışını Bildiren Katılımcıların Dağılımı

Kaynak Grubu	Frekans	Toplam (N)
Ebeveyn/Bakım Veren	17	23
Öğretmen	5	10
Terapist	8	13

Bu alt temada ele alınan davranışlar, isteklerin engellenmesi, anlaşılammama hissi ya da yetişkin ilgisinin başka bir odağa yönelmesi gibi koşullar karşısında ortaya çıkan şiddetli sesli tepkilerden oluşmaktadır. Avazı çıktığı kadar bağırma, uğunarak ağlama, çığlık atma ve yere yatarak öfke nöbeti geçirme bu kategorinin temel görünümleridir. İşlevsel açıdan değerlendirildiğinde, aile ortamında söz konusu davranışların çoğunlukla isteme ve elde etme amacıyla araçsal olarak kullanıldığı; okul ve terapi ortamlarında ise yoğun komutlar karşısındaki çaresizliğin bir yansıması olarak akademik ya da dilsel görevlerden kaçınmaya hizmet ettiği görülmektedir.

Katılımcı ifadeleri, bu işlevsel çeşitliliği somutlaştırmaktadır. Bir ebeveyn, gündelik yaşamdaki yansımalarını şu sözlerle aktarmıştır: *"Çok ağlar dediysem diğer çocuklar gibi değil, uğunarak ağlar. Elde edemediği anlarda kıyamet kopuyor"* (A23). Bu tanımlama, davranışın normatif örüntülerden niteliksel olarak ayrıştığını ve işlevsel bir iletişim biçimine dönüştüğünü göstermektedir. Okul ortamında ise sesli tepkiler farklı bir bağlamda biçimlenmektedir; bir öğretmen, *"Aşırı yüksek sesle ağlıyor. Kurallara itiraz ediyor, bağırıyor ve ciddi bir yüksek sesle sesleniyor"* (Ö22) şeklinde aktardığı davranışın kural itirazıyla olan bağlantısına dikkat çekmektedir. Klinik ortamlarda da bu davranışların yüksek yoğunlukta ve uzun süreli gerçekleştiği görülmektedir; bir terapist, *"Ağlama, seansa girmeme, diretme... Bağırma ciddi boyutlarda, 15-20 dakika sürüyor"* (T6) diyerek davranışın süresel boyutunu vurgulamıştır.

Bu bulguların bütünü göz önünde bulundurulduğunda, ağlama, bağırma ve öfke nöbetlerinin farklı bağlamlarda işlevsel olarak değişen ancak temelinde iletişimsel bir yetersizlikten beslenen davranışlar olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.3. Görevden Kaçınma ve Sorumluluk Reddi

Terapist grubunun büyük çoğunluğu (n=11/13) ve ebeveyn/bakım verenlerin yarısından fazlasının (n=12/23) bildirdiği bu alt tema, araştırmanın özellikle klinik bağlam açısından en

belirgin bulgusu konumundadır (bkz. Tablo 4.3). Öğretmenlerin yaklaşık yarısı da (n=5/10) bu davranışları raporlamıştır.

Tablo 4.3. Görevden Kaçınma ve Sorumluluk Reddi Davranışını Bildiren Katılımcıların Dağılımı

Kaynak Grubu	Frekans	Toplam (N)
Ebeveyn/Bakım Veren	12	23
Öğretmen	5	10
Terapist	11	13

Bu kategori, çocuktan öz bakım (yemek yeme, uyku düzeni, tuvalet alışkanlıkları), ev düzeni (oyuncak toplama) ya da akademik/dilsel bir görev yerine getirilmesi talep edildiğinde ortaya çıkan pasif ve aktif direnç örüntülerini kapsamaktadır. Sorumluluk reddi, kasıtlı olarak yavaş ve isteksiz hareket etme, konuyu saptırma, uyuma taklidi yapma, masadan kayma ve görev sürecinde tuvaletini altına yapma bu kategorinin başlıca tezahürleridir. Söz konusu davranışların tüm bağlamlarda (ev, okul, terapi) bilinçli ve yoğun biçimde sergilendiği; temel işlevinin yetişkin komutundan sıyrılmak ve zorlayıcı talepleri savuşturmak olduğu görülmektedir.

Ebeveyn ifadeleri, bu direncin gündelik yaşam içindeki görünümünü ortaya koymaktadır. Bir ebeveyn, görev taleplerinin nasıl karşılandığını şöyle aktarmıştır: *"Bir görev verdiğimde 'ben yapamam anne sen yap ben meşgulüm' diyor. Yemek, uyku gibi taleplerde direnç gösteriyor"* (A21). Bu ifade, davranışın hem sözel hem de edimsel düzeyde bilinçli bir sorumluluk reddini yansıttığını göstermektedir. Okul bağlamında ise kaçınma daha yaratıcı bedensel stratejilerle biçimlenmektedir; bir öğretmen, *"Verilen görevi reddediyor.. Akademik görev zorlayınca kendini bilerek öksürtüyor"* (Ö2) diyerek davranışın istemsiz gibi görünen biyolojik mekanizmaların dahi araçsallaştırılmasını kapsadığını belirtmiştir. Klinik ortamlardaki gözlemler ise kaçınma davranışlarının en geniş çeşitliliğini sergilemektedir; bir terapist, *"Altına kaka yapıyor. Yerinde otururken kendini kaydırıyor. Uyuyor.. Görevlerden, komutlardan ve kolayca kaçmak için yapıyor"* (T17) şeklinde aktararak bu davranışların kasıtlı ve çok biçimli bir karakter taşıdığını vurgulamıştır.

Bu bulgu; müdahale programlarının kaçınma davranışlarını azaltmaya yönelik sistematik bileşenler içermesinin işlevsel önemine dikkat çekmektedir.

4.1.4. Sosyal İzolasyon ve İç Kapanma

Sosyal izolasyon ve iç kapanma davranışları, ebeveyn/bakım verenlerin yaklaşık yarısı (n=10/23) tarafından bildirilirken öğretmenler (n=3/10) ve terapistler (n=1/13) arasında görece sınırlı bir yaygınlık sergilemektedir (bkz. Tablo 4.4). Bu dağılım, söz konusu davranışların ağırlıklı olarak aile ortamında gözlemlendiğine ya da diğer bağlamlarda daha az görünür olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 4.4. Sosyal İzolasyon ve İç Kapanma Davranışını Bildiren Katılımcıların Dağılımı

Kaynak Grubu	Frekans	Toplam (N)
Ebeveyn/Bakım Veren	10	23
Öğretmen	3	10
Terapist	1	13

Bu alt tema; çocuğun iletişim kuramadığı, akranları tarafından anlaşılamadığı ya da kendini bulunduğu ortamda güvende hissetmediği durumlarda dış dünyayı bütünüyle dışlayan ve her türlü etkileşimi reddeden bir geri çekilme örüntüsünü tanımlamaktadır. Kalabalık ya da zorlayıcı ortamlarda grup oyunlarına katılmama, küsme, çevredekileri duymazdan gelme, donuklaşma ve kendi köşesine çekilme bu alt temanın ana görünüşleri arasında yer almaktadır. Bulgular, söz konusu iç kapanma davranışlarının genellikle yetersizlik hissinin yoğunlaştığı anlarda ortaya çıkan ikincil bir problem davranış biçiminde tezahür ettiğini göstermektedir.

Ebeveyn ifadeleri, bu geri çekilmenin aile sistemi üzerindeki etkisini somutlaştırmaktadır. Bir bakım veren, *"Sanki biz onun için yokuz. Bizi duymuyor... Kimseyle etkileşimde olmadığı anlarda dış dünyaya kapalı görünüyor"* (Bb7) ifadesini kullanarak çocuğun ilgisizliğinin aile üyelerini de kapsayan geniş bir kopukluğa yol açtığını ortaya koymuştur. Okul ortamındaki iç kapanma ise iletişim güçlükleriyle açıkça ilişkilendirilmektedir; bir öğretmen, *"İletişimde zorlandığı için yalnızlığı tercih ediyor. Sınıfta hiçbir şeye katılım göstermek istemiyor"* (Ö18) diyerek izolasyonun bir tercih değil, bir başa çıkma stratejisi niteliği taşıdığını vurgulamıştır. Klinik perspektiften ise bir terapist, *"İletişime kapalı bir çocuk. Çevresinden bağımsız olarak tek başınayken boş zamanlarında da kendi kendine tekrarlıyor"* (T20) biçiminde aktararak izolasyonun ortam koşullarından bağımsız, içselleşmiş bir örüntüye dönüştüğüne dikkat çekmiştir. Bununla birlikte ebeveyn bildirimi, söz

konusu davranışların gündelik sosyal işlevsellik üzerindeki etkisinin hafife alınmaması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

4.1.5. Aşırı Hareketlilik, Kendini Uyarıcı ve Takıntılı Davranışlar

Araştırmada en düşük bildirme sıklığına sahip alt tema olan aşırı hareketlilik, kendini uyarıcı ve takıntılı davranışlar; ebeveyn/bakım verenlerin bir kısmı (n=5/23), terapistlerin bir kısmı (n=3/13) ve öğretmenlerin bir kısmı (n=2/10) tarafından raporlanmıştır (bkz. Tablo 4.5). Her üç kaynak grubunda da görece sınırlı kalan bu oran, söz konusu davranışların daha özgün ve az yaygın bir profil sergilediğine işaret etmektedir.

Tablo 4.5. Aşırı Hareketlilik, Kendini Uyarıcı ve Takıntılı Davranışları Bildiren Katılımcıların Dağılımı

Kaynak Grubu	Frekans	Toplam (N)
Ebeveyn/Bakım Veren	5	23
Öğretmen	2	10
Terapist	3	13

Bu alt temada ele alınan davranışlar, sosyal etkileşim ya da iletişim kurma amacından ziyade duysal haz elde etmek ya da bedensel enerji ve stresi (heyecan, kaygı) düzenlemek işleviyle gerçekleştirilen eylemleri kapsamaktadır. Sürekli sallanma, parmak ucunda yürüme, elleri çırpma, yersiz ve bağlamsız gülme nöbetleri, yerinde duramama, anlamsız mırıldanmalar, sümük yeme ve aynı soruların yineleyici biçimde sorulması bu alt temanın başlıca görünümleridir. Söz konusu davranışların genellikle sınıf ortamındaki yapılandırılmamış (boş) zaman dilimlerinde, dikkat dağınıklığıyla eş zamanlı olarak ya da konuşma sırası beklenirken stresle başa çıkma mekanizması olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Ebeveyn ifadeleri bu örüntülerin gündelik yaşamdaki karmaşık görünümünü yansıtmaktadır. Bir bakım veren, "*Sürekli burnunu karıştırma ve sümüğünü yeme. Parmak uçlarında yürüme... Mırıldanma ve takıntı sergiliyor*" (Bkc10) diyerek söz konusu davranışların birlikte ve süreklilik arz eden bir örüntü oluşturduğunu aktarmıştır. Okul ortamındaki gözlemlerde ise motor hareketlilik ön plana çıkmaktadır; bir öğretmen, "*Sürekli sallanıyor, yerinde durmuyor. Sandalyeye bir oturup bir kalkıyor. Kelimelerin son hecelerini konuşmadan hemen önce tekrar ediyor*" (Ö21) biçiminde aktararak bedensel denetim güçlükleri ile yineleyici sözel kalıpların birlikte gözlemlendiğine dikkat çekmiştir. Klinik ortamlarda ise bu

davranışların işlevsel boyutu daha belirgin biçimde kendini göstermektedir; bir terapist, *"Poposunun üzerinde zıplıyor... O an ortamı dağıtmak için gülüyor, boş zamanlarında da kendi kendine gülüyor"* (T16) ifadesini kullanarak davranışın hem duyuşal uyarımcı hem de ortam bozucu işlevleri bir arada yerine getirdiğini vurgulamıştır.

Üç kaynak grubu arasındaki bildirme oranlarının birbirine yakın seyretmesi, bu davranışların belirli bir bağlamla sınırlı kalmayıp ortam bağımsız biçimde gözlemlenebildiğini düşündürmektedir. Bu bulgu, söz konusu davranışların duyuşal düzenleme güçlükleriyle ilişkili kalıcı bir örüntü sergilediğine işaret etmektedir.

4.1.6. Alt Temaların Karşılaştırmalı Değerlendirmesi

Beş alt tema bir bütün olarak ele alındığında, en yaygın bildirilen problem davranışın ağlama, bağırma ve öfke nöbetleri olduğu görülmektedir. Bu durumun özellikle ebeveyn/bakım veren grubunda dikkat çekici bir düzeye ulaşmaktadır. Klinik bağlam açısından en belirleyici alt tema ise görevden kaçınma, ve sorumluluk reddidir; terapist bildirmelerinin en yüksek değere ulaşması, bu davranışların müdahale süreçleri üzerindeki baskısına güçlü biçimde işaret etmektedir. Kaynak grupları arasındaki bu farklılıklar, problem davranışların yalnızca çocuğa özgü değil, aynı zamanda ortam ve bağlam koşullarına duyarlı bir örüntü sergilediğini göstermekte; bu durum, herhangi bir müdahale tasarımında ortama özgü değerlendirmenin zorunluluğunu ön plana çıkarmaktadır.

Tablo 4.6. Belirlenen Beş Alt Temaya İlişkin Katılımcı Bildirme Sıklıklarının Karşılaştırmalı Özeti

Alt Tema	Ebeveyn (n/N)	Öğretmen (n/N)	Terapist (n/N)
Fiziksel Saldırganlık ve Kendine/Eşyalara Zarar Verme	11/23	7/10	3/13
Ağlama, Bağırma ve Öfke Nöbetleri	17/23	5/10	8/13
Görevden Kaçınma ve Sorumluluk Reddi	12/23	5/10	11/13
Sosyal İzolasyon ve İç Kapanma	10/23	3/10	1/13
Aşırı Hareketlilik, Kendini Uyarıcı ve Takıntılı Davranışlar	5/23	2/10	3/13

Not. n = ilgili davranışı bildiren katılımcı sayısı; N = kaynak grubundaki toplam katılımcı sayısı.

4.2. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Çocuklarda Problem Davranışların İşlevleri

Davranışın yalnızca biçimsel niteliğinin (topografyasının) değil, o davranışı ortaya çıkaran ve sürdüren koşulların da ayrıntılı biçimde incelenmesi, etkili müdahale stratejilerinin tasarlanabilmesi açısından temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Cooper vd., 2020). Bu doğrultuda, 46 görüşmeden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen işlevsel davranışsal değerlendirme (functional behavioral assessment) temelli tematik analiz, beş temel işlev kategorisini ortaya koymuştur: (1) Sosyal İlgi ve Dikkat Kazanma, (2) Nesne veya Etkinliğe Erişim, (3) Kaçma veya Kaçınma, (4) Duyusal Uyarı Kazanma ve (5) Belirsiz/İletişim Güçlüğüne Dayalı İşlev. Söz konusu kategorilerin belirlenmesinde uygulamalı davranış analizi (Applied Behavior Analysis, ABA) literatüründe yaygın biçimde kullanılan dört işlevli sınıflandırma çerçevesi temel alınmış; ancak verilerin incelenmesi sonucunda iletişim güçlüğünden kaynaklanan ve işlevsel kategorize etmeyi güçleştiren beşinci bir örüntü de raporlanmıştır.

4.2.1. Sosyal İlgi ve Dikkat Kazanma İşlevi

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, fiziksel saldırganlık ve sorun çıkarıcı davranışların temel işlevine ilişkin en yüksek atıf oranının ebeveyn/bakım veren grubunda gözlemlendiği dikkat çekmektedir. Bu işlevi raporlayan ebeveyn/bakım verenler (n=21/23) son derece yüksek bir düzeye ulaşırken, terapistler (n=8/13) ile ve öğretmenler (n=5/10) bu işlevi onaylamıştır (bkz. Tablo 4.7).

Tablo 4.7. Sosyal İlgi ve Dikkat Kazanma İşlevini Atfeden Katılımcıların Dağılımı

Kaynak Grubu	Frekans	Toplam (N)
Ebeveyn/Bakım Veren	21	23
Öğretmen	5	10
Terapist	8	13

Bu işlev kategorisi, çocuğun bulunduğu ortamda yetişkin dikkatinin tamamının kendisine yönelmesini talep ettiği ve bu yönelimin kesintiye uğraması durumunda etkileşimi zorla yeniden kendisine çevirmek amacıyla problem davranışlara başvurduğu örüntüleri tanımlamaktadır. Ebeveynin başka bir bireyle ya da işle meşgul olduğu durumlarda bağırıp çağırma, kardeşine fiziksel zarar verme, eşyalara kasıtlı zarar verme ya da konuşmayı kesintisiz

biçimde bölen araya girmeler bu kategorinin başlıca tezahürleri arasında yer almaktadır. Davranışın amacının olumsuz yetişkin tepkisi dahi olsa bir etkileşim sağlamak olduğu görülmekte; bu durum, söz konusu davranışların sosyal pekiştireç bağlamında şekillendiğini açıkça ortaya koymaktadır. Terapi seansları ve sınıf ortamında ise odak çocuktan başka bir hedefe kaydığında fiziksel şiddet ya da materyal atma gibi davranışların yetişkini yeniden etkileşime çekme aracına dönüştüğü gözlemlenmektedir.

Katılımcı ifadeleri, bu işlevsel ilişkiyi somutlaştırmaktadır. Bir ebeveyn, *"Sürekli dikkat çekmek için farklı hareketlere başvuruyor... Tek başına oyun kurmaz, sürekli bizi ister"* (A14) diyerek çocuğun yalnız kalmaya yönelik belirgin bir toleranssızlık sergilediğini ve bu toleranssızlığını davranışsal bir araçla sürdürdüğünü ortaya koymuştur. Okul bağlamında, bir öğretmenin *"Sesli konuşmaya çalışıyor, bağılıyor"* (Ö22) şeklindeki gözlemi; bu davranışların sınıf ortamında da dikkat kazanma işleviyle biçimlendiğini göstermektedir. Klinik perspektiften ise bir terapistin *"Çok bilinçli yapıyor. Sabote etmek için yapıyor. Dikkat çekmek için yapıyor"* (T14) ifadesi, davranışın rastlantısal değil, amaçlı ve planlı bir nitelik taşıdığını vurgulayan önemli bir gözlem olarak öne çıkmaktadır.

Ebeveyn grubundaki son derece yüksek oran, fiziksel saldırganlık ve sorun çıkarıcı davranışların aile sisteminde birincil işlevinin sosyal dikkat kazanma olduğuna güçlü biçimde işaret etmektedir. Bu bulgu; müdahale programlarının dikkat kazanmaya yönelik uyumlu alternatif iletişim becerilerini öncelikli olarak hedeflemesi gerektiğini düşündürmektedir.

4.2.2. Nesne veya Etkinliğe Erişim İşlevi

Ağlama, bağırma ve öfke nöbeti davranışlarının temel işlevine ilişkin bulgular incelendiğinde, bu işlevin tüm kaynak grupları tarafından yüksek oranlarda onaylandığı görülmektedir. Ebeveyn/bakım verenler (n=20/23), terapistler (n=11/13) ve öğretmenler (n=7/10) nesne ya da etkinliğe erişim işlevini raporlamıştır (bkz. Tablo 4.8). Üç kaynak grubu arasındaki bu yüksek oran yakınsaması, söz konusu işlevsel ilişkinin farklı bağlamlarda tutarlı biçimde gözlemlendiğine işaret etmektedir.

Tablo 4.8. Nesne veya Etkinliğe Erişim İşlevini Atfeden Katılımcıların Dağılımı

Kaynak Grubu	Frekans	Toplam (N)
Ebeveyn/Bakım Veren	20	23
Öğretmen	7	10
Terapist	11	13

Bu işlev kategorisi, çocuğun istediği bir nesneye (telefon, tablet, oyuncak, belirli bir yiyecek vb.) ulaşamadığı ya da elinden bir materyal alındığı durumlarda sözel talep becerilerinin yetersizliği nedeniyle ağlama, bağırma ve öfke nöbetine başvurduğu örüntüleri kapsamaktadır. Bakım verenlerin, kriz geçirmesin ya da çocuk sussun kaygısıyla taleplerini yerine getirmesi, bu davranışları çocuk için son derece güçlü ve tutarlı biçimde pekiştirilmiş bir nesne elde etme stratejisine dönüştürmektedir. Okul ve terapi ortamlarında da sözel iletişim repertuarındaki sınırlılık nedeniyle arzu edilen materyallere erişmek için benzer örüntülerin yoğun biçimde sergilendiği gözlemlenmektedir.

Katılımcı ifadeleri bu işlevsel dinamiği açıkça ortaya koymaktadır. Bir ebeveyn, *"Elde edemezse evde kıyamet kopuyor. Duyusal (su, çamur, kum) çok seviyor, onları asla elinden alamazsın yoksa kıyamet kopar"* (A8) diyerek nesnenin elinden alınmasının şiddetli bir duygusal tepkiyi tetiklediğini aktarmıştır. Bu ifade, davranışın pekiştirilmesi sürecine dair de önemli bir ipucu sunmaktadır; tepkinin büyüklüğü, büyük olasılıkla bakım verenlerin geçmişte nesneyi geri vermesiyle şekillenmiş bir öğrenme tarihine işaret etmektedir. Bir öğretmenin *"Kendini anlatamıyor çünkü. İletişim şekli olarak şiddete başvuruyor"* (Ö2) şeklindeki gözlemi, bu davranışların iletişimsel yetersizliğin doğrudan bir ürünü olduğunu ve dolayısıyla davranışın sıklığını azaltmaya yönelik müdahalelerin işlevsel iletişim öğretimiyle (functional communication training) desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Klinik ortamda ise bir terapistin *"Dışarı çıkarken gitmemek için kendini parçalıyor"* (T3) ifadesi, nesne ya da etkinlik erişiminin yalnızca arzu edilen uyaranlara ulaşmak için değil, istenmeyen bir geçişi geciktirmek amacıyla da araçsallaştırıldığını ortaya koymaktadır.

Tüm gruplarda gözlemlenen tutarlı yüksek oranlar, ağlama ve öfke nöbetlerinin temel işlevsel motorunun pekiştirilmiş nesne/etkinlik erişimi olduğunu güçlü biçimde desteklemektedir. Bu bulgu, müdahale bileşenlerinin yalnızca davranış azaltmayı değil, uygun talep etme becerilerinin sistematik öğretimini de kapsaması zorunluluğuna dikkat çekmektedir.

4.2.3. Kaçma veya Kaçınma İşlevi

Görevden kaçınma, ve sorumluluk reddi davranışlarının işlevine ilişkin bulgular, terapist grubunda son derece yüksek bir atıf oranı sergilemektedir. Terapistler (n=12/13), öğretmenler (n=7/10) ve ebeveyn/bakım verenler (n=14/23) bu işlevi raporlamıştır (bkz. Tablo 4.9). Terapist grubu içindeki belirgin oran, söz konusu davranışların klinik bağlamda en sistematik biçimde değerlendirilen işlevsel kategori olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 4.9. Kaçma veya Kaçınma İşlevini Atfeden Katılımcıların Dağılımı

Kaynak Grubu	Frekans	Toplam (N)
Ebeveyn/Bakım Veren	14	23
Öğretmen	7	10
Terapist	12	13

Bu işlev kategorisi; ev ortamında öz bakım becerileri (yemek yeme, uyuma, tuvalet alışkanlıkları, oyuncak toplama) ve ebeveyn komutlarından uzaklaşmayı, okul ve terapi ortamlarında ise özellikle dil becerilerini zorlayan yönergeleri ve güç akademik görevleri savuşturmayı hedefleyen direnç örüntülerini tanımlamaktadır. Çocuğun görev ya da iletişim sürecinde zorlandığı anlarda durumu manipüle etmek amacıyla kasıtlı biçimde yavaş hareket etme, konuyu saptırma, altına yapma, masadan kayma ya da uyuma taklidi yapma gibi çeşitli kaçınma stratejilerine başvurduğu görülmektedir. Davranışın ortak paydası, zorlayıcı bir uyarının ortadan kaldırılması ya da geciktirilmesiyle elde edilen olumsuz pekiştirme (negative reinforcement) sürecidir.

Ebeveyn ifadeleri, kaçınma işlevinin gündelik yaşamdaki somut biçimlerini yansıtmaktadır. Bir ebeveyn, *"Bir görev verdiğimde 'ben yapamam anne sen yap ben meşgulüm' diyor"* (A21) şeklinde aktararak çocuğun sorumluluğu sözel düzlemde reddeden ve yetiştikine devreden bir strateji geliştirdiğini ortaya koymuştur. Okul ortamında, görevden kaçınmanın bedensel mekanizmalar aracılığıyla da gerçekleştirilebildiği görülmektedir; bir öğretmen, *"Evet, kendini bilerek öksürtüyor"* (Ö2) ifadesiyle davranışın istemsiz gibi görünen fizyolojik stratejileri bile kapsadığına dikkat çekmiştir. Klinik bağlamda ise bir terapistin *"Görevlerden, komutlardan kaçmak için, kolayca kaçmak için... Uyuyor"* (T17) diye aktardığı gözlem, bu örüntünün son derece geniş bir davranışsal repertuarla sürdürüldüğünü ve yüksek düzeyde kasıtlı bir nitelik taşıdığını ortaya koymaktadır.

Terapist grubundaki yüksek oran, kaçma/kaçınma işlevinin klinik ortamda diğer işlev kategorilerinin önüne geçtiğini göstermektedir. Bu bulgu; terapi oturumlarında görev taleplerinin nasıl yapılandırıldığının, kaçınmaya zemin hazırlayan uyaran koşullarının ve kaçınma davranışını izleyen yetişkin tepkilerinin müdahale sürecinde titizlikle ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

4.2.4. Duyusal Uyarı Kazanma İşlevi

Aşırı hareketlilik, tekrarlayıcı ve takıntılı davranışların işlevine ilişkin bulgular, kaynak grupları arasında belirgin bir farklılaşma sergilemektedir. Ebeveyn/bakım verenler (n=12/23) bu işlevi raporlarken, öğretmenler (n=2/10) ve terapistler (n=3/13) duyusal uyarı kazanma işlevini bildirmiştir (bkz. Tablo 4.10). Ebeveyn grubuyla diğer gruplar arasındaki belirgin oran farkı, bu davranışların ev ortamında daha sık gözlemlendiğine ya da yapılandırılmamış serbest zaman koşullarında çok daha belirgin biçimde ortaya çıktığına işaret etmektedir.

Tablo 4.10. Duyusal Uyarı Kazanma İşlevini Atfeden Katılımcıların Dağılımı

Kaynak Grubu	Frekans	Toplam (N)
Ebeveyn/Bakım Veren	12	23
Öğretmen	2	10
Terapist	3	13

Bu işlev kategorisi, çocukların dışsal sosyal etkileşimden ve yetişkin taleplerinden farklı olarak yalnızca içsel duysal ihtiyaçlarını karşılamak ya da bedensel gerginliği (heyecan, kaygı) düzenlemek amacıyla sergiledikleri özerk ve kendiliğinden ortaya çıkan tekrarlayıcı davranış örüntülerini kapsamaktadır. Sınıf ortamında sürekli sallanma, parmak ucunda yürüme, bağlamış gülme nöbetleri ve mırıldanma; burnunu karıştırma gibi davranışlar, dışsal bir pekiştireç kaynağına (dikkat ya da nesne) bağlı olmaksızın tamamen içsel duysal döngüler tarafından sürdürülmektedir. Bu nedenle söz konusu davranışlar, uygulamalı davranış analizi literatüründe "otomatik pekiştirme" kavramı çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Katılımcı ifadeleri, duysal uyarı işlevinin çeşitli örüntüler aracılığıyla nasıl tezahür ettiğini somutlaştırmaktadır. Bir bakım veren, *"Sürekli burnunu karıştırma ve sümüğünü yeme... Parmak uçlarında yürüme... Hiç acı hissetmiyor, acıyı kendi artırıyor"* (Bkc10) şeklinde aktararak davranışların duysal uyarı arayışının ötesinde yüksek uyaran eşiğiyle de ilişkili

olabileceğine dikkat çekmiştir. Okul bağlamında, bir öğretmenin *"Evet, fazlasıyla kendi kendine tekrarlıyor"* (Ö2) biçimindeki gözlemi; bu davranışların yetişkin varlığından bağımsız biçimde sürdüğünü, dolayısıyla dışsal pekiştirme kaynaklarıyla ilişkisinin sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Klinik perspektiften bir terapist ise *"O an ortamı dağıtmak için gülüyor, boş zamanlarında da kendi kendine gülüyor"* (T16) diyerek aynı davranışın hem ortam dağıtma hem de özerk duyuşal döngü işlevi gören iki farklı bağlamda gözlemlendiğini belirtmiştir.

Ebeveyn grubundaki daha yüksek bildirme, bu davranışların ev ortamının yapılandırılmamış zamanlarında daha görünür bir hal aldığına işaret etmektedir. Öte yandan okul ve klinik ortamındaki düşük oranlar, yapılandırılmış etkinliklerin söz konusu davranışları geçici olarak baskılayabileceğini, ancak altta yatan duyuşal düzenleme gereksiniminin sürdüğünü düşündürmektedir.

4.2.5. İletişim Güçlüğüne Dayalı İşlev

Sosyal izolasyon ve iletişimi reddetme davranışlarının işlevine ilişkin bulgular, tüm kaynak gruplarında son derece yüksek atıf oranları sergilemiştir. Ebeveyn/bakım verenler (n=21/23), öğretmenler (n=8/10) ve terapistler (n=10/13) bu işlev kategorisini raporlamıştır (bkz. Tablo 4.11). Beş işlev kategorisi arasında kaynak grupları arası en tutarlı oran dağılımını sergileyen bu alt tema, aynı zamanda kavramsal olarak sınıflandırılması en güç olanıdır.

Tablo 4.11. İletişim Güçlüğüne Dayalı İşlevi Atfeden Katılımcıların Dağılımı

Kaynak Grubu	Frekans	Toplam (N)
Ebeveyn/Bakım Veren	21	23
Öğretmen	8	10
Terapist	10	13

Bu kategori, çocuğun dil gecikimi ya da konuşma bozukluğu nedeniyle kendini yeterince ifade edemediği durumlarda yaşadığı derin yetersizlik, anlaşılama ve çaresizlik hissinden kaynaklanan davranışsal geri çekilme örüntülerini kapsamaktadır. Kendini ifade edemediği anlarda dış dünyaya karşı kapalı bir tutum sergileme, kendi köşesine çekilme, küsme ya da görünür bir tetikleyici olmaksızın ağlama nöbetlerine girme bu kategorinin temel görünümleridir. Bu davranışların, nesne elde etmek, görevden kaçmak ya da bilinçli dikkat çekmek gibi dışsal ve net bir pekiştireç tarafından şekillenen klasik işlevsel kategorilerin

hiçbirine tam anlamıyla yerleştiremediği görülmektedir; davranışın temelinde, iletişim kuramamanın getirdiği hayal kırıklığı ve bunun tetiklediği duygusal düzensizlik yatmaktadır. Bu nedenle söz konusu kategori literatürde "belirsiz" ya da "iletişim güçlüğüne dayalı" olarak nitelendirilmiştir.

Katılımcı ifadeleri, bu boyutun nasıl algılandığını açıkça ortaya koymaktadır. Bir ebeveyn, *"İfadesizlik, kendini ifade edemediği için yaptığını düşünüyorum... Biz onu anlamadığımız zaman kendisini kapatıyor ve tamamen kendi kendine oyun oynuyor"* (A3) diyerek çocuğun anlaşılama deneyimine verdiği tepkinin sistematik bir geri çekilme biçimini aldığını aktarmıştır. Bu gözlem, iletişimsel başarısızlığın yalnızca davranışsal değil, ilişkisel ve duygusal düzlemde de derin izler bıraktığına işaret etmektedir. Okul bağlamında, bir öğretmenin *"İletişimde zorlandığı için yalnızlığı tercih ediyor. Yalnızken mutlu"* (Ö18) biçiminde aktardığı gözlem, çocuğun sosyal geri çekilmeyi iletişim baskısından korunmak amacıyla işlevsel bir baş etme stratejisi olarak benimsediğini düşündürmektedir. Klinik perspektiften bir terapistin *"Dediği anlaşılmadığı zaman artıyor"* (T17) şeklindeki gözlemi ise davranışın yoğunluğunun iletişimsel başarısızlık anlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulayan önemli bir işlevsel kanıt niteliği taşımaktadır.

Üç kaynak grubunda da seyreden yüksek atıf oranları, bu işlev kategorisinin tüm bağlamlarda tutarlı biçimde tanımlandığına güçlü biçimde işaret etmektedir. Bu bulgu; işlevsel davranış değerlendirmelerinin sözlü iletişim becerisine sahip olmayan ya da sınırlı dil repertuarıyla iletişim kuran çocukları ele alırken klasik dört işlevli çerçevenin ötesine geçen ve iletişimsel hayal kırıklığını ayrı bir analiz boyutu olarak konumlandıran yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

4.2.6. İşlev Kategorilerinin Karşılaştırmalı Değerlendirmesi

Beş işlev kategorisine ilişkin bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sosyal ilgi/dikkat kazanma ile belirsiz/iletişim güçlüğüne dayalı işlevin ebeveyn grubunda eşit yükseklikte ve araştırmanın en fazla atıf gören işlev kategorileri olduğu görülmektedir. Kaçma/kaçınma işlevi ise klinik bağlamda açık biçimde öne çıkmakta; terapist grubu içindeki yüksek oran, bu işlevin müdahale sürecinin birincil odak noktası konumunda olduğuna işaret etmektedir. Nesne/etkinlik erişimi işlevi, kaynak grupları arasında en tutarlı oran dağılımını sunarken; duygusal uyarı kazanma işlevi ebeveyn grubu ile okul/klinik grupları arasında belirgin

bir oran açıklığı sergileyerek bu davranışların yapılandırılmamış ortam koşullarında daha görünür olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.12. Belirlenen İşlev Kategorilerine İlişkin Atıf Sıklıklarının Karşılaştırmalı Özeti

Davranış	İşlev Kategorisi	Ebeveyn (n/N)	Öğretmen (n/N)	Terapist (n/N)
Fiziksel Saldırganlık ve Sorun Çıkarıcı Davranışlar	Sosyal İlgi ve Dikkat Kazanma	21/23	5/10	8/13
Ağlama, Bağırma ve Öfke Nöbetleri	Nesne veya Etkinliğe Erişim	20/23	7/10	11/13
Görevden Kaçınma ve Sorumluluk Reddi	Kaçma veya Kaçınma	14/23	7/10	12/13
Aşırı Hareketlilik, Tekrarlayıcı ve Takıntılı Davranışlar	Duyusal Uyarı Kazanma	12/23	2/10	3/13
Sosyal İzolasyon ve İletişimi Reddetme	Belirsiz / İletişim Güçlüğüne Dayalı	21/23	8/10	10/13

Not. n = ilgili işlevi atfeden katılımcı sayısı; N = kaynak grubundaki toplam katılımcı sayısı.

Bu karşılaştırmalı tablo, farklı davranış örüntülerinin farklı işlevsel motorlar tarafından sürdürüldüğünü; aynı işlev kategorisinin bile bağlama göre farklı yoğunluklar sergilediğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu bulgu; işlevsel değerlendirmenin yalnızca davranış biçimine (topografya) değil, davranışın gerçekleştiği ortam koşullarına ve söz konusu ortamda sağlanan pekiştirme geçmişine odaklanan bütünsel bir perspektifle yürütülmesinin vazgeçilmezliğini vurgulamaktadır.

4.3. Demografik Değişkenlere Göre Problemlili Davranış ve İşlevleri

Araştırmada elde edilen bulgular, dil ve konuşma güçlüğü yaşayan çocuklarda gözlemlenen problem davranışlar ve bu davranışlara atfedilen işlevler; çocuğun yaşı ile gözlemciyi tanımlayan demografik değişkenlerden ebeveyn yakınlığı bağlamında ele alınmıştır.

4.3.1. Çocuğun Yaşına Göre Davranışın Gelişimi

Çocukların gelişimsel dönemleri, dil güçlüğüne eşlik eden problem davranışların biçimini, yoğunluğunu ve işlevini doğrudan belirlemektedir. Yaş ilerledikçe iletişim kuramamanın yarattığı çaresizlik farklı davranışsal örüntülere dönüşmektedir. Buna göre, problem davranışların statik değil; gelişimsel bir süreç içinde şekillenen dinamik yapılar olduğu söylenebilir.

Tablo 4.13. Çocuğun Yaşına Göre Davranış Profili

Yaş	Baskın Davranış	Baskın İşlev	Açıklama
3 Yaş (Çocuk 03)	Kafasını yere/duvara vurma, Kendine zarar verme	Kendini ifade edememe çaresizliği	Dürtü kontrolünün en düşük olduğu dönem
4 Yaş	Eşya fırlatma, Uğunarak ağlama, Sorumluluk reddi	Derdini anlatamadığı için sinirlenme, İstedğini elde etme	Dışa dönük talep ve görevden kaçınmada zirvede
5 Yaş	Akran oyunlarına katılmama, Ağlama, Bağırma	Sosyal görevlerden/iletişimden kaçış, Dikkat çekme	Sosyalleşme baskısıyla sosyal izolasyon
6 Yaş (Çocuk 17)	Yönergeleri reddetme, Tepkisel çış kaçırma	Kelimeleri çıkaramadığı için yetersizlik hissetme	Regresif direnç ve yetersizlik hissi

Dürtü kontrolünün henüz gelişmediği bu dönemde, iletişim kuramamanın yarattığı çaresizlik en ham ve en bedensel biçimiyle dışa vurulmaktadır. Kafasını yere ya da duvara vurma ve yanaklarına vurma gibi kendine zarar verici davranışlar, çocuğun duygu düzenleme repertuvarının son derece sınırlı olduğu bu dönemin karakteristik örüntüsünü oluşturmaktadır. İşlev, doğrudan ve yoğun bir ifade edememe çaresizliği olarak tanımlanmaktadır.

Bu yaşta davranışlar artık daha hedefli ve dışa dönük bir yapı kazanmaktadır. Eşya fırlatma, uğunarak ağlama ve sorumluluk reddi; çocuğun istediğini elde etme amacına yönelik araçsal davranışlara dönüşmüştür. Sözel iletişim kanalının hâlâ yetersiz kaldığı bu dönemde çocuk, anlaşılamama karşısında hissettiği sinirlenmeyi ve engellenme duygusunu bu yoğun davranışlarla dışa vurmaktadır.

Okul öncesi dönemde akranlarla sosyalleşme beklentisinin artmasıyla birlikte problem davranışlar sosyal bir boyut kazanmaktadır. Akran oyunlarına katılmama, bağırma ve ağlama; artık yalnızca ifade edememenin değil, sosyal görevlerden ve iletişim baskısından kaçınmanın da ifadesi hâline gelmektedir. Dikkat çekme davranışları da bu dönemde belirginleşmektedir.

Okul yaşına yaklaşıldığında çocuğun kelimeleri tam çıkaramamaktan doğan yetersizlik hissi derinleşmektedir. Bu dönemde tepkisel çış kaçırma ve yönergeleri reddetme gibi gelişimsel gerilemeye işaret eden (regresif) davranışlar tabloya eklenmektedir. Bu örüntü, dil

güçlüğünün yaş ilerledikçe çocuğun öz saygısı ve yeterlilik hissi üzerinde giderek artan bir baskı oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

4.3.2. Ebeveyn Yakınlığına Göre Farklılıklar

Ebeveyn yakınlığı; davranışların tanımlanma ayrıntısını, atfedilen işlevi ve davranışla baş etme stratejilerini belirgin biçimde farklılaştırmaktadır. Bu farklılıklar yalnızca gözlem fırsatıyla değil; çocukla kurulan ilişkinin niteliği ve üstlenilen bakım rolüyle de doğrudan ilişkilidir.

Tablo 4.14. Ebeveyn Yakınlığına Göre Davranış Raporlama Profili

Kaynak	Baskın Davranış	Atfedilen İşlev	Baş Etme Stratejisi
Anne	Öfke patlamaları, Uğunarak ağlama, Başını vurma	İfade edememe, Çaresizlik, İstedikini yaptırma	Taviz verme (tükenmişlik ile)
Baba (Çocuk 17)	Sorumluluk reddi, Tepkisel çiş kaçırma	Kelimeleri çıkaramamaktan doğan yetersizlik hissi	Sınır koyma, İkna
Babaanne (Çocuk 07, 11)	Bizi duymama, Büyük tuvaletini beze yapma	Uygunsuz dikkat çekme davranışları, Bizi kullanıyor, Naz	Kaçınma (bez bağlama vb.)
Bakıcı (Çocuk 10)	Sürekli fırlatma, Kendini makineye atma	Derdini anlatamamanın yarattığı sinir, İlgi	Anlık müdahale, Sınır sınırlı

Anneler, problem davranışları en ayrıntılı biçimde tanımlayan ve davranışın temelindeki ifade edememe işlevini en net kavrayan gruptur. Bununla birlikte yoğun duygusal tükenmişlikleri nedeniyle çoğu zaman tutarsız sınır koyma örüntüsüne düşerek davranışı pekiştiren taviz mekanizmalarına başvurdıklarını açıkça ifade etmektedirler:

"Çaresiz hissettiğim için veriyorum."

"Sabırlı kalmaya çalışıyorum ama bir yerden sonra öfke patlaması oluyor."

Veri setinde yalnızca bir baba katılımcı yer almaktadır. Bu tek vakada, annelere kıyasla daha analitik ve sınır odaklı bir yaklaşım dikkat çekmektedir. Baba, çocuğun davranışını duygusal bir çaresizlik olarak değil; kelime üretimindeki güçlükten kaynaklanan yetersizlik hissi olarak işlevsel düzeyde tanımlamış ve tutarlı sınır koyma stratejisi benimsediğini belirtmiştir:

"Kelimeleri tam çıkaramadığı için kendini yetersiz hissediyor."

Babanın bu analitik yaklaşımı ile istekleri karşılamama ve ikna yoluyla uğraşma tutumu, davranış yönetimi açısından daha tutarlı bir örüntüye işaret etmektedir. Tek vakalı bu bulgunun genelleme sınırlılığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Babaanne raporları, en yüzeysel ve en yargılayıcı tanımlamaları içermektedir. Davranışlar çocuğun kişilik özellikleriyle (uygunsuz dikkat çekme davranışları, naz) ilişkilendirilmekte; davranışla baş etmek için ise çocuğun gelişimsel kazanımlarını geri döndürebilecek stratejiler benimsenebilmektedir:

"Bizi kullanıyor."

"Çok nazlı."

"Uğraşmamak için bez bağıyoruz... Bez bağlandığı için bebek olarak görüyor kendini."

Bu son ifade, babaannenin kısa vadeli kolaylık sağlamak adına çocuğun tuvalet eğitimi gibi kritik bir gelişimsel kazanımını tersine çevirebildiğini göstermektedir. Bu bulgu, babaanne grubunun davranışı pekiştirme ya da gerileme süreçleri üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır.

Bakıcı raporları, babaanne grubuna kıyasla davranışın iletişimsel temelini kısmen kavrayabilmektedir. Sürekli fırlatma ve kendini makineye atma davranışları, derdini anlatamamanın yarattığı sinir ve ilgi ihtiyacı olarak yorumlanmaktadır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde elde edilen bulgular tartışılmıştır.

5.1. Tartışma

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, vurma, ısırma, nesne fırlatma ve kendine zarar verme gibi fiziksel saldırganlığın, konuşma ve dil bozukluğu olan çocuklarda gözlemlenen en belirgin problem davranış olduğu görülmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler, fiziksel saldırganlığı çoğunlukla, isteklerini iletme veya akranlarıyla iletişim kurma yetersizliğinden kaynaklanan çaresizlik ve hayal kırıklığının bir ifadesi olduğu görüşünü belirtmektedirler. Ek olarak terapistler bu tip davranışları yapılandırılmış seanslar sırasında gözlemlemekte olup; bunları zor görevlerden kaçmak ve tedavi sürecini sabote etmek için bilinçli ya da kasıtlı yapılan bir strateji olarak yorumlamaktadırlar.

Gözlemlenen bu farklılığın, bir gözlemcinin objektif olarak doğru, diğerinin ise yanlış olduğu anlamına gelmediği; aksine, saldırgan davranışın işlevsel ve bağlamsal olarak duyarlı olduğuna dair güçlü kanıtlar sunduğu tespit edilmiştir. Davranış analizi literatürü, fiziksel saldırganlık da dâhil olmak üzere problem davranışının, ortamlar ve gözlemciler arasında genellikle farklı şekilde işlev gördüğü temel iddiasını desteklemektedir. İşlevsel-davranışsal bir perspektiften bakıldığında, davranışın, öncüller, sonuçlar ve davranışın meydana gelme olasılığını etkileyen ortam olayları ve motive edici işlemler gibi uzak bağlamsal faktörler de dâhil olmak üzere çevresel koşullarla ilişkili olarak anlaşıldığı ifade edilmektedir (Saini vd., 2019). Bu nedenle, gözlemciler bir çocukla belirgin şekilde farklı ortamlarda etkileşim kurduklarında, aynı saldırganlık eyleminin farklı sonuçlarla tetiklendiği ve farklı koşullarla pekiştirildiği, bunun da sonuçta bağlama bağlı işlevlere yol açtığı anlaşılmaktadır.

Ev ve sınıf ortamlarında, saldırganlığın sıkıntı, bilişsel aşırı yüklenme veya sınırlı iletişim sinyali olarak yorumlanmasının, ciddi davranışın sözsüz bir iletişim aracı olarak işlev gördüğüne dair temel görüşlerle örtüştüğü görülmektedir. Bir çocuk konuşma gecikmesi veya iletişim bozukluğu yaşadığında, saldırganlığın işlevinin iletişim fırsatlarıyla yakından bağlantılı hâle geldiği ve konuşma kısıtlı olduğunda istekte bulunmak veya protesto etmek için kaba bir araç görevi gördüğü belirtilmektedir. Bu durumun, ebeveynlerin kendine zarar verme veya saldırgan davranışları, anlaşılama durumundan kaynaklanan derin bir öfkenin ifadesi olarak görmelerinin nedenini açıkladığı değerlendirilmektedir.

Öte yandan, klinik ortamın, pekiştirme ortamını temelden değiştiren benzersiz akademik talepler ve görev zorlukları ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Terapistlerin davranışı görevle ilgili kontrol veya kaçınma olarak çerçevelemesinin, yüksek görev zorluğu ve yapılandırılmış terapötik taleplerin, farklı pekiştiricilerin değerini değiştiren ve açıkça kaçışla sürdürülen davranışları tetikleyen ortam olayları olarak hareket ettiğini gösteren ampirik çalışmalarla örtüştüğü ifade edilmektedir. Klinik literatür, özellikle konuşma gecikmesi birlikteliği gibi karmaşık gelişimsel bağlamlarda, gözlemcinin bakış açısının problem davranışının yorumlanmasını büyük ölçüde etkilediği konusunda uyarıda bulunmaktadır. Terapi konuşmasının söylemsel psikoloji analizleri, terapistlerin gözlemlenen davranışı doğal olarak terapötik karşılaşma içinde işlevsel ve bağlamsal olarak ilgili olarak çerçevelediklerini ortaya koymaktadır; bu durumun, aile üyelerinin aynı davranışları karşılanmamış ihtiyaçların sinyalleri olarak yorumlamalarıyla doğal olarak çeliştiği görülmektedir (Lester, 2014).

Sonuç olarak, çoklu bilgi kaynağı değerlendirmelerinin, ebeveyn ve klinisyen değerlendirmelerinin sıklıkla farklılık gösterdiğini, çünkü farklı gözlemlenen bağlamları, farklı etkileşimsel hedefleri ve farklı bilgi kaynağına özgü yanlılıkları yansıttığını vurguladığı tespit edilmiştir (Dracobly vd., 2018; Hodges, 2004). Bakıcı tarafından uygulanan işlevsel değerlendirmelerin, genellikle günlük gözlemlere dayanan ve doğası gereği son derece kontrollü ortamlarda elde edilen terapist tarafından uygulanan işlevsel analiz sonuçlarından farklı olan, bağlama özgü pekiştirme göstergeleri ürettiği belirtilmektedir (Simmons vd., 2022). Bu nedenle, ebeveynlerin çaresizlik atıfları ile terapötiklerin sabotaj atıfları arasındaki ayrımın, gerçek dünya değerlendirmesinin beklenen bir özelliği olduğu ve altta yatan saldırgan davranışın tekil, statik bir niyetten ziyade, anlık çevresel talepler tarafından yönlendirilen ortama özgü işlevlere sahip olduğunu doğruladığı anlaşılmaktadır.

Duygusal patlamalar, şiddetli ağlama nöbetleri ve çılgın krizleriyle ilgili bulguların, tüm gözlemci gruplarında evrensel olarak bildirilen bir davranış ortaya koyduğu; ancak işlevsel görünümünün belirgin bir şekilde çift katmanlı veya iki kademeli bir yapı sunduğu görülmektedir. Gözlemlere göre, bu krizlerin öncül tetikleyicisinin, çocuğun kendini ifade edememesi, anlaşılabilmesi veya arzu edilen bir nesnenin elinden alınmasıyla başa çıkamamasıyla tutarlı bir şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, sonucun ortama göre önemli ölçüde değiştiği; ebeveynlerin bu krizleri, çocuğun yetersizlik duygusundan kaynaklanan anlık isteklerini yerine getirmek için kullandığı sosyal bir araç olarak görürken, öğretmenler ve terapistlerin bunları zorlu akademik beklentilerden, zorlu terapötik görevlerden

veya konuşma baskısından kaçmak için güçlü bir direnç mekanizması olarak tanımladıkları ifade edilmektedir.

Bu gözlemlenen örüntünün, gelişimsel ve klinik literatürde dile getirilen duygusal patlamaların iki kademeli modelini gösterdiği tespit edilmiştir. Birinci kademe tetikleyicilerin, çevresel görev talepleri (dilsel, pragmatik veya bilişsel olsun) ile çocuğun mevcut ifade ve işleme kaynakları arasındaki temel bir uyumsuzluktan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Dil bozukluğunun, ifade ve alıcı işlemlerde kalıcı boşluklar yarattığı; sonuç olarak, çocukların sınıfta ihtiyaçlarını, duygularını veya talimatlarını iletemediklerinde, bu dilsel sıkıntının hızla görünür bir patlamaya dönüştüğü belirtilmektedir (Abdul Aziz vd., 2016; Hughes vd., 2009; Lauriello vd., 2024). Bunun, konuşma gecikmesi yaşayan popülasyonlardaki ilk tetikleyicilerin sadece keyfi öfke nöbetleri olmadığını, dil bozukluğu olan bir sistemde iletişim kuramamanın derin bir sıkıntıya yol açtığı temel bir kırılma anı yansıttığını doğruladığı değerlendirilmektedir (Joffe ve Black, 2012; Lindsay ve Dockrell, 2012; Redmond ve Rice, 1998).

Ani bir şekilde ağlama krizine dönüşen durumun, daha sonra ikinci kademe sonuçlarına yol açtığı; bu durumda patlamanın, öğrenilmiş, akademik veya sosyal bir başa çıkma mekanizması olarak işlev görmeye başladığı görülmektedir. Patlamaların okul görevlerinden kaçmayı kolaylaştırdığı veya ebeveyn uyumunu sağladığı mevcut bulgulara görüldüğü gibi, literatürün bu tür davranışların düşmanca veya belirsiz bir dil ortamıyla başa çıkmak için stratejik olarak işlev gördüğünü doğruladığı ifade edilmektedir. İşlevsel davranış analizlerinin, duygusal patlamaların, dil ağırlıklı akademik taleplerden kaçmak gibi olumsuz pekiştirme veya bakıcının ilgisine erişmek gibi olumlu pekiştirme yoluyla sürdürülebileceğini açıkça gösterdiği tespit edilmiştir (Carlson vd., 2023). Sonuç olarak, bu çift işlevli davranışların, çocuğun sürekli olarak kriz dönemlerini iş yükünü düzenlemek, sorumluluktan kaçınmak ve akran veya yetişkin etkileşimlerini yönlendirmek için kullandığı sürekli bir geri bildirim döngüsü yarattığı anlaşılmaktadır.

Bu ağlama nöbetlerinin çift işlevli yapısının, müdahalelerin hem öncül iletişim engellerini hem de sonuç olarak ortaya çıkan pekiştiricileri aynı anda ele alan çok bileşenli olması gerektiğini gösterdiği belirtilmektedir. İşlevsel İletişim Eğitimi'nin, problem davranışın yerine işlevsel olarak eşdeğer bir iletişimsel yanıt (örneğin, talepte bulunma, yardım isteme veya mola isteme) koymak için doğrudan bir mekanizma sağladığı ve böylece hem saldırganlığı hem de iletişim gecikmesini doğrudan ele aldığı ifade edilmektedir (Durand ve Moskowit, 2015; Fisher vd., 2015). Destekleyici ve Alternatif İletişimi İşlevsel İletişim Eğitimi ile entegre

etmenin, birinci kademe ifade eksikliklerini açıkça ele alırken ikinci kademe pekiştiricilerini farklılaştırılmış pekiştirme yoluyla yöneterek öfke nöbetlerine olan ihtiyacı daha da azalttığı görülmektedir (Dimian vd., 2018; Harper ve Luiselli, 2018; Lee, 2014; Myers, 2009). Sonuç olarak, okullar ve ailelerin, dikkat çekmeyi amaçlayan davranışlardan kaçınmayı amaçlayan davranışları ayırt etmek için kapsamlı İşlevsel Davranış Değerlendirmeleri yapmak üzere iş birliği yapmaları, öz düzenleme eğitimi ve dil odaklı destekler yoluyla koşulları yeniden yapılandırarak bu uyumsuz krizleri uyumlu iletişime dönüştürmeleri gerektiği anlaşılmaktadır (Blake vd., 2016; Hansen vd., 2019; Patra vd., 2015).

Görev reddi ve içe dönüklükle ilgili bulguların, gözlemciler arasında evrensel bir fikir birliği ve bilgi kuramsal farklılaşmanın bir kesişimini sunduğu görülmektedir. Ebeveynler, öğretmenler ve terapistler arasında karşıt davranışın ve görev reddinin doğrudan kaçınma ve kaçış mekanizmaları olarak işlev gördüğü konusunda tam ve oybirliği olduğu tespit edilmiştir. Dil güçlüğü çeken çocukların, iletişim kurmalarını gerektiren görevlerle karşılaştıklarında veya başarısız olacaklarını hissettiklerinde, bu taleplerden kaçmak için bilinçli olarak sorumluluk karşısında direnmeyi bir kalkan olarak kullandıkları belirtilmektedir.

Bu evrensel fikir birliğinin, uyumsuz ve yıkıcı davranışların sıklıkla olumsuz akademik ve iletişimsel taleplerden kaçmak veya bunları önlemek için işlev gördüğünü gösteren işlevsel-analitik çerçevelerle güçlü bir şekilde örtüştüğü ifade edilmektedir (Carlson vd., 2023; Cook vd., 2013; Suchowierska-Stephany, 2023). Çocuklar sınıf içi görevleri yerine getirmek için gerekli ifade ve yürütücü işlev kaynaklarından yoksun olduklarında, sorumluluk reddinin, stresli dilsel taleplere maruz kalmalarını düzenlemek için bir "akademik başa çıkma mekanizması" olarak işlev gördüğü anlaşılmaktadır (Abdul Aziz vd., 2016; Hughes vd., 2009). İşlevsel davranış değerlendirmeleri, eğitim ortamlarında kaçınmayı sürekli olarak birincil sürdürücü değişken olarak tanımladığından, görev tasarımı değiştirme, alternatif iletişim destekleri sağlamak veya yapılandırılmış molalar sunmak gibi acil koşulları değiştirmenin, kaçınma odaklı görev reddinin pekiştirilmesini azaltmak için elzem hale geldiği belirtilmektedir (Boxmeyer vd., 2015; Ramstetter vd., 2010).

Bununla birlikte, aktif görev reddi konusunda fikir birliği varken, içe dönüklük ve sosyal izolasyon gibi pasif davranışların derin bir yorumlama farklılığını ortaya koyduğu görülmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler içe dönüklüğü bir savunma mekanizması olarak tanımlamışlardır: çocuk yanlış anlaşılmaya tepki olarak "pes eder", kendi dünyasına çekilir ve sosyal dışlanmanın stresinden kaçınmak için kendini izole eder. Terapistler ise bunun aksine,

bu içe dönüklüğü sadece bilinçli bir kaçınma stratejisi olarak değil, iletişim becerisi eksikliklerinin yapısal bir sonucu olarak genel bir etkileşimsizlik durumu olarak tanımlamışlardır.

Bu ikilemin, içe dönük davranışla ilgili eğitimsel ve klinik bilgi kuramları arasındaki temel farklılıkları yansıttığı ifade edilmektedir. Eğitim literatürü, içe dönüklüğü ve sosyal geri çekilmeyi, dışa dönük katılımı önceleyen akran dinamikleri ve sınıf kültürleri tarafından şekillendirilen "sosyal dışlanma stresi"nin görünümleri olarak kabul etmektedir (Cahill vd., 2024; Echsel vd., 2019; Hanson ve Ross, 2022; Silvester ve Rankine, 2024). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocuğun yanlış anlama nedeniyle "pes etmesi" hakkındaki açıklamalarının, çocukların derin bir yaklaşma-kaçınma çatışması yaşadığı "çatışmalı utangaçlık" yapısıyla derinden örtüştüğü görülmektedir: sosyal olarak etkileşim kurma arzusu, olumsuz değerlendirme korkusu ve iletişim başarısızlığı gerçeğiyle doğrudan çatışır (Coplan vd., 2004; Rubin, 2021).

Öte yandan, terapistlerin içe dönüklüğü yapısal iletişim eksikliklerine bağlamasının, geri çekilmiş davranışı sistemik veya yapısal bir çerçeve üzerinden yorumlayan klinik söylemlerle örtüştüğü belirtilmektedir (Cook ve Tedeschi, 2007; Feinstein vd., 2009). Klinik bir bakış açısından, sessizlik veya geri çekilmenin, sadece kişisel bir başa çıkma tarzı olmaktan ziyade, kişi-çevre sistemindeki yetersizlikleri veya disiplinler arası planlama gerektiren doğuştan gelen iletişimsel sınırlamaları yansıttığı ifade edilmektedir (Brigden vd., 2020; Cummings vd., 2023). Bu bakış açısının, yapılandırılmış, çok disiplinli bakım olmadan, bir çocuğun ihtiyaçlarının çevresel veya sistemik uyumsuzluğun bir işareti olarak ele alınmak yerine uygunsuz bir şekilde patolojikleştirilebileceği konusunda uyardığı anlaşılmaktadır (Feinstein vd., 2009; Hobson vd., 2024).

Gözlemcinin bakış açısından bağımsız olarak, bütünleşik gelişim psikolojisi ve dil bilimi literatürlerinin, dil güçlüklerinin güçlü bir katalizör görevi görerek sosyal geri çekilmeyi, akran zorluklarını ve içselleştirme problemlerini önemli ölçüde artırdığına dair birbiriyle örtüşen kanıtlar sunduğu görülmektedir (Fujiki vd., 2019; Paul, 2013.; Zava vd., 2020). İfade edici dilin, sosyal yeterlilik için bir darboğaz görevi gördüğü; kısıtlı sözel katılımın, dil gelişim fırsatlarını baltaladığı ve izolasyona ve akran zorbalığına karşı savunmasızlığı artırdığı belirtilmektedir (Buhs vd., 2015; Coplan vd., 2009; Sette vd., 2016). Bu çocuklar için dil güçlüklerinin hem sosyal bütünleşmeye bir engel hem de bilişsel kapasitenin yanlış yorumlanmış bir göstergesi olarak işlev görerek, akran reddini pekiştiren kısır bir döngü

yarattığı ifade edilmektedir (Coplan vd., 2004; Parker ve Asher, 1987). Sonuç olarak, müdahalelerin, özellikle kaygı-geri çekilmeye karşı tampon görevi gördüğü gösterilen pragmatik beceriler olmak üzere dil gelişimini, sosyal-duygusal öğrenme ve kapsayıcı sınıf ortamlarıyla birleştirmesi ve sosyal geri çekilmeyi maliyetli bir engelden yönetilebilir bir beceriye dönüştürmesi gerektiği anlaşılmaktadır (Baardstu vd., 2023; Coplan ve Weeks, 2009; Fujiki vd., 2019).

Hiperaktivite, dürtüsellik, dikkat çekme ve duyuşsal davranışlarla ilgili bulguların, gözlemci grupları arasında en belirgin yorum farklılığını ortaya koyarak, bilişsel yük, sosyal motivasyon ve duyuşsal düzenleme arasındaki karmaşık etkileşimi vurguladığı görülmektedir. Gözlemlere göre, ebeveynler ve terapistler aşırı hareket ve hiperaktiviteyi ağırlıklı olarak stratejik, sosyal bir araç olarak görmektedir; ailevi veya terapötik dikkat çocuktan uzaklaştığında, çocuğun dikkati kasıtlı olarak tekrar kendine çekmek için hiperaktiviteyi (örneğin, zıplama, gürültü yapma, tekrarlayan sorular sorma) kullandığı belirtilmektedir. Bunun tam aksine, öğretmenlerin bu aşırı hareketleri (örneğin sallanma, konuşmadan hemen önce heceleri tekrarlama veya ayağa kalkma) sosyal bir taktik olarak değil, dürtüsellüğün, bekleme kaygısının ve konuşma öncesinde zihinsel düşünceleri kontrol edememenin ciddi bir görünümü olarak yorumladıkları ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin konuşma öncesinde veya sırasında aşırı hareketi "zihinsel düşünceleri ve dürtüsellliği kontrol edememe" olarak nitelendirmesinin, konuşma üretiminin bilişsel-motor çerçevesiyle örtüştüğü anlaşılmaktadır. Konuşmanın tamamen otomatik bir motor eylem olmadığı; yürütücü kontrol, dil formülasyonu ve motor programlama arasındaki dinamik etkileşimlere dayanan bir "bilişsel-motor başarı" olduğu belirtilmektedir (Redford, 2019; Shen ve Janse, 2020; Waring vd., 2019). Cümle kurma, kalabalık bir sınıfta sıra bekleme veya konuşma kaygısını yönetme gibi konuşma görevleri sırasında artan bilişsel yükün, çocuğun yürütücü kontrolünü ve çalışma belleğini ciddi şekilde zorladığı ifade edilmektedir (Netelenbos vd., 2018; Usler ve Walsh, 2018). Bu bilişsel sistemler aşırı yüklendiğinde, kortikostriatal devrelerdeki engelleyici kapı mekanizmalarının başarısız olabileceği, konuşma motor çıktısını istikrarsızlaştırabileceği ve genellikle "motor taşması" olarak adlandırılan taşma motor aktivitesine yol açabileceği belirtilmektedir (Rinehart vd., 2009).

Sonuç olarak, bu motor taşmasının, gözlemciler tarafından teorik ve bağlamsal çerçevelerine bağlı olarak sıklıkla yanlış yorumlandığı görülmektedir. Sınıf taleplerinin bilişsel yüküyle mücadele eden çocuğu gözlemleyen eğitimcilerin, taşmayı, dürtü düzenlemesini yük

altındaki motor kontrolüyle ilişkilendiren teorilerle tutarlı olarak, davranışsal engelleme ve yürütücü kontrolde bir eksiklik olarak gördükleri ifade edilmektedir (Barkley, 1997). Tersine, etkileşimli veya ikili ortamlarda çocuğu gözlemleyen ebeveynler ve terapistlerin, aynı motor enerjisini sosyal-iletişimsel bir mercekten yorumlayarak, sosyal etkileşimi yönlendirme veya dikkat çekme yönünde aktif bir girişim olarak gördükleri belirtilmektedir (Clough ve Duff, 2020; Hostetter ve Alibali, 2018). Her iki sürecin de aynı anda gerçekleşiyor olabileceği; ancak, bilişsel yükün motor taşmanın güçlü bir itici gücü olarak hareket ettiğini kabul etmenin, dil bozukluğu olan bir çocuğun konuşmaya çalışmasından hemen önce öğretmenlerin gözlemlediği fiziksel huzursuzluğa dair kritik bir mekanik açıklama sağladığı anlaşılmaktadır (Diepeveen vd., 2022; Jenson vd., 2020).

Bu nedenle, okullarda hiperaktivite ve duyuşsal davranışlarla mücadelenin, cezalandırıcı davranış yönetimi yaklaşımından kapsamlı, çok disiplinli müdahale çerçevelerine doğru bir paradigma değışikliğı gerektirdiğı anlaşılmaktadır. Yönergelerin, bu öğrencilerin iç içe geçmiş duyuşsal, iletişimsel ve davranışsal ihtiyaçlarını ele almak için konuşma-dil patologlarını, ergoterapistleri, psikologları ve eğitimcileri entegre eden işbirlikçi ekipleri sürekli olarak savunduğı belirtilmektedir (Crowe ve Salt, 2014; Hirota ve King, 2023; Shahidullah vd., 2018). Okulların, konuşma-dil patoloğu rehberliğindeki iletişim desteklerinin yanı sıra ergoterapist liderliğindeki duyuşsal modülasyon stratejilerini ve duyuşsal açıdan uygun çevresel değışiklikleri kullanarak, çocukların bilişsel ve duyuşsal yükünü aktif olarak azaltabileceğı ve böylece hem motor taşıma hem de kendi kendini uyarıcı davranışların fizyolojik etkenlerini hafifletebileceğı ifade edilmektedir (Liu vd., 2024).

Verilerde gözlemlenen gelişimsel gidişatın, ciddi bir geçişı vurguladığı anlaşılmaktadır: üç yaş civarında gözlemlenen dürtüsel, kendine zarar verme davranışlarının (örneğin, başını duvarlara vurma), altı yaşına gelindiğinde reaktif enürezis (yatak ıslatma/idrar kaçırma) ve derin yetersizlik duyguları gibi gerileyici davranışlara dönüştüğü görülmektedir. Bu ilerlemenin, erken iletişim bozukluğuna dayanan psikolojik sıkıntının, gelişimsel talepler arttıkça yoğunlaştığı bir gelişimsel basamaklanmayı gösterdiği belirtilmektedir. Erken dil bozukluğu ve iletişim kopukluklarının, özellikle koruyucu çevresel faktörler eksik olduğunda, daha sonraki psikososyal yüklerle güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Franck ve Delage, 2022; Gontard vd., 2021; Valera-Pozo vd., 2020). Boşaltım bozukluklarının sıklıkla çok faktörlü olarak ele alındığı, ancak mesane veya bağırsak kontrolünün stres dönemleriyle veya okula başlama gibi sosyal geçiş dönemleriyle çakıştığında psikolojik ve aile bağlamı

faktörlerinin genellikle katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Fritz ve Rockney, 2004). Dil bozuklukları birlikte görüldüğünde, çocuğun ihtiyaçlarını ifade etmedeki zorluğunun tuvalet eğitimiyle ilgili kaygıyı artırdığı ve genellikle gerilemeye veya gerilemeye benzer zorluklara yol açtığı ifade edilmektedir (Ellington ve McGuinness, 2012). Çocuk üç yaşından altı yaşına geçerken, akran etkileşimi ve öz yönetim taleplerinin artmasının bu sorunları daha da ağırlaştırdığı; bunun da gündüz idrar kaçırmanın psikososyal yükünün yetersizlik duygularını şiddetlendirdiği ve sıkıntının uyumsuz bir ifadesi olarak işlev gördüğü anlamına geldiği belirtilmektedir (Ebrahimi vd., 2024; Joinson vd., 2008).

Bu artan sıkıntının, özellikle ebeveyn eğitimi olmak üzere sosyo-ekonomik ve demografik faktörler tarafından büyük ölçüde etkilendiği; bu durumun mevcut çalışmada davranışsal atıfları güçlü bir şekilde belirlediği görülmektedir. Lisans veya daha yüksek bir dereceye sahip ebeveynlerin, yüksek düzeyde öz yansıtma yaparak, çocuğun davranışlarını içselleştirici faktörlere (örneğin, ifade edememe) bağladıkları ve kendi ebeveynlik dinamiklerini eleştirdikleri belirtilmektedir. Bunun tam aksine, eğitim seviyesi düşük olan (lise veya daha az) ebeveynlerin, çocuğun davranışını astrolojik "burçlara" (örneğin, Balık burcu olmasına) bağlayarak dışsal, özcü etiketlere başvurdıkları ifade edilmektedir.

Bu ikilemin, literatürde belgelenen sosyoekonomik statüyle bağlantılı atıf örüntülerini yansıttığı görülmektedir. Ebeveynlerin yüksek eğitim seviyesinin, kültürel sermaye için bir kanal görevi görerek, ebeveynlerin çocuk gelişiminde ebeveynliğin nedensel rolü hakkındaki açık inançlarını dile getirdikleri ve proaktif, yansıtıcı ebeveynlik yaptıkları "planlı yetiştirme" uygulamalarıyla örtüştüğü belirtilmektedir (Ansari ve Crosnoe, 2015; Elliott vd., 2021; Mao, 2022). Tersine, ebeveynlerin düşük eğitim seviyesinin, eğilimsel, kültürel olarak belirgin etiketlemeye veya özcü çerçevelere dayanan atıf stilleriyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir. "Zodyak" veya kader temelli açıklamaların kullanımının, kader veya burçlar hakkındaki kültürel olarak özgün inançların ebeveyn yatırımlarını nasıl şekillendirebileceğini ve resmi gelişim teorilerine alternatif bir açıklayıcı çerçeve olarak nasıl işlev görebileceğini gösteren kültürlerarası literatürü yansıttığı anlaşılmaktadır (Mocan ve Yu, 2020). Damgalama ve etiketleme literatürünün, bu tür dışsallaştırılmış atıfların eğitim beklentilerini düşürebileceği, algılanan ebeveyn özerkliğini azaltabileceği ve nihayetinde çocukları daha düşük başarı yörüngelerine yönlendirebileceği konusunda uyardığı belirtilmektedir (Shifrer, 2013; Shifrer, 2016).

Bireysel ebeveyn atıflarının ötesinde, üçlü bakım dinamiklerinin, özellikle annelerin, babaların ve büyükannelerin farklı yaklaşımlarının problem davranışları sürdüren son derece tutarsız bir ortam yarattığı görülmektedir. Verilerin, duygusal tükenme yaşayan annelerin sıklıkla tavizler verdiğini; tek baba katılımcının katı bir sınır koyma ve ikna stratejisi benimsediğini ve büyükannelerin, mücadeleden kaçınmak için tuvalet eğitimi almış bir çocuğa bez takmak gibi kısa vadeli kolaylık taktikleri kullandığını ve bunun da gelişimsel kilometre taşlarını doğrudan engellediğini ortaya koyduğu belirtilmektedir.

Bu bulguların, aile sistemleri ve ortak ebeveynlik literatürünün temel ilkeleriyle doğrudan örtüştüğü ifade edilmektedir. Anne tükenmişliği ve depresyonunun, ebeveynlik kapasitesinin azalmasıyla güçlü bir şekilde bağlantılı olduğu; tükenmişliğin, annenin etkinliğini azalttığı ve hoşgörülü tavizlere yönelik atıfları önyargılı hale getirerek, zaman içinde problem davranışların pekiştirilmesini istemeden güçlendirdiği belirtilmektedir (Barnett, 2008; Nie vd., 2021; Wang vd., 2020). Baba tarafından sınır koymanın, dengeleyici bir güç olarak işlev görebileceği, ancak büyükannelerden gelen çelişkili ortak ebeveynliğin, yeni bir tutarsızlık kaynağı ortaya çıkardığı ifade edilmektedir. Büyükannelerin, gelişimsel amaçları atlayan kısa vadeli kolaylık stratejileri (örneğin, bez değiştirme) kullandıklarında, pasifliği pekiştirme ve öz düzenlemenin tutarlı bir şekilde öğretilmesi için fırsatları sınırlama riski taşıdıkları belirtilmektedir (Zhang vd., 2019). Çok kuşaklı çalışmaların, bakım vermenin etkilerinin yalnızca ortak ebeveynlik ortamı tutarlı olduğunda olumlu olduğunu vurguladığı; aksi takdirde, çelişkili stratejilerin ebeveyn sınırlarını zayıflattığı ve çocuğa karışık mesajlar verdiği, bunun da kalıcı problem davranış riskini artırdığı ifade edilmektedir (Bai vd., 2022; Chen vd., 2024; Luo vd., 2024; Salman-Engin vd., 2018).

Önemli olarak, iletişim güçlükleri ile davranışsal tepkiler arasındaki ilişki, dil yeteneğinin ötesine geçer; çünkü sosyal ve duygusal bağlamlar bu davranışların nasıl geliştiğini ve sürdüğünü etkiler. Konuşma ve dil güçlüğü olan çocuklar, akran etkileşimlerinde ve akademik ortamlarda tekrarlayan başarısızlıklar yaşayabilir, bu da içe çekilme, kaçınma veya azalmış katılımı artırır. Müdahale araştırmaları, yalnızca dil becerilerini hedef alan yaklaşımların, iletişim güçlükleriyle ilişkili duygusal ve sosyal sonuçları gözden kaçırabileceğini göstermektedir. Örneğin, oyun, sosyal etkileşim ve duygusal desteği içeren müdahaleler, konuşma güçlüğü olan çocuklarda yalnızca dil sonuçlarında değil, aynı zamanda kaygı azalması, öz saygı ve sosyal katılımı da iyileştirmeler sağlamıştır (Danger ve Landreth, 2003).

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, bağırma, öfke nöbetleri, yoğun ağlama ve duygusal patlamaların en sık aile ortamında bildirilmiş olmasıdır. Bu durum, aile ortamının çocuğun iletişim gereksinimlerini en yoğun yaşadığı doğal etkileşim bağlamı olması ve ebeveynlerin çocuğun duygu düzenleme güçlüklerini günlük yaşam içerisinde daha uzun süre gözlemleyebilmesi ile açıklanabilir. Konuşma ve dil bozukluğu olan çocukların iletişim gereksinimlerini karşılayamadıkları durumlarda özellikle yakın sosyal ilişkiler içerisinde daha yoğun davranışsal ve duygusal tepkiler gösterebildikleri; bunun da problem davranışların aile ortamında daha görünür hâle gelmesine katkı sağladığı bildirilmektedir (Paul vd., 2018; Lindsay ve Dockrell, 2012).

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, konuşma ve dil bozukluğu olan çocuklarda gözlenen problem davranışların yalnızca dil yetersizliğinin doğrudan bir sonucu olmadığı; aile, okul ve terapi ortamlarının sunduğu farklı çevresel talepler, iletişim fırsatları ve pekiştirme örüntüleri doğrultusunda biçimlenen çok boyutlu davranışsal çıktılar olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle problem davranışların değerlendirilmesi ve müdahalesinde yalnızca çocuğun dil performansına odaklanılması yeterli olmayıp, aile içi etkileşim örüntülerini, okul uygulamalarını ve terapötik süreçleri birlikte ele alan, işlev temelli ve çok disiplinli bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

Gerçekleştirilen bu çalışmada, erken çocuklukta dil ve konuşma güçlüğü yaşayan çocuklarda gözlemlenen problem davranışları ve bu davranışların işlevlerini; ebeveyn, öğretmen ve dil terapistleriyle gerçekleştirilen nitel görüşmeler aracılığıyla incelemiştir. İçerik analizi yöntemiyle elde edilen bulgular beş ana davranış alt teması, altı işlev kategorisi ve çoklu demografik değişken çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırma genel hatlarıyla dil ve konuşma güçlüğü ile problem davranış arasındaki ilişkinin çok boyutlu ve işlevsel bir nitelik taşıdığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen en temel sonuç dil ve konuşma güçlüğü yaşayan çocuklarda problem davranışların dil güçlüğüne rastlantısal bir sonucu olmaktan öte, çocuğun iletişimsel sınırlılıkları ile başa çıkma becerilerinin işlevsel ve bağlama duyarlı birleşeni olduğu yönündedir. Bu durum üç işlevsel boyut ile ilgilidir. Birinci boyut olan ifade edememe ve anlaşılama, tüm davranış alt temalarında baskın tetikleyici işlevi üstlenmektedir. Çocuğun duygu ve ihtiyaçlarını sözel koda dökmemesinin yarattığı çaresizlik ve yetersizlik hissinin davranışsal dışavurumunu temsil etmektedir. İkinci boyut olan kaçınma ve kaçış işlevi,

özellikle yapılandırılmış ortamlarda dil becerisini zorlayan görevler karşısında devreye girmekte ve çocuğun başarısızlık kaygısına karşı geliştirdiği sistematik bir savunma stratejisi olarak görev yapmaktadır. Üçüncü boyut olan sosyal manipülasyon ve dikkat çekme işlevi ise sözel talep kanalının yetersizliği nedeniyle problem davranışların bir ikna aracı ve isteme yöntemi olarak şekillendiğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan birisi de gözlemci profilinin çocuklarda problem davranış ve davranışların işlevinin bildirimini doğrudan biçimlendirdiği üzerinedir. Çocukta gözlemlenen aynı davranış düşük eğitimli ebeveynler tarafından burçlara bağlanarak, mesleki kıdemi yüksek öğretmenler tarafından sınır ihlali olarak ve doktora eğitim düzeyine sahip terapistler tarafından kaçış stratejisi olarak tanımlanmaktadır. Gözlemlenen problem davranışa ilişkin bu üç farklı yorum davranışı pekiştirme veya azaltma açısından köklü biçimde ayrışan müdahale stratejilerine yol açtığı dikkat çekmektedir. Annelerin yüksek gözlem kapasitesine karşın tükenmişlik kaynaklı tutarsız sınır koyma örüntüsü; babaanne ve bakıcıların yüzeysel işlev yorumu ve geliştirmeyi engelleyici stratejileri ve 21 yıl üzeri kıdemli öğretmenlerin otoriter tutumunun empati odaklı yaklaşımın önüne geçmesi bu araştırmanın pratik yansımalarını doğrudan biçimlendiren demografik bulgulardır.

Elde edilen bir diğer sonuç ise davranış profilinin çocuğun yaşına göre sistematik bir dönüşüm geçirdiği üzerinedir. Bu durum problem davranışa erken müdahalenin önemini ortaya koymaktadır. Çocukta 3 yaşında bedensel dışavurum biçiminde beliren problem davranışlar, 5-6 yaşa gelindiğinde sosyal izolasyon, kaçınma stratejisi ve yetersizlik hissine dönüşmektedir. Bu dönüşüm, müdahaleyi geciktirmenin yalnızca dil gelişimini değil; çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini de sekteye uğrattığını göstermektedir.

Araştırma genel anlamda problem davranışların dil güçlüğüünün doğrudan bir ürünü olmadığını göstermektedir. Gözlemlenen bu davranışlar çocuğun yaşına ve çocuk ile temas kuran yetişkin bireyin profiline göre aktif biçimde şekillenen bir strateji olarak görülmektedir. Bundan dolayı problem davranışa gerçekleştirilecek müdahale davranışın biçimine göre değil, davranışın işlevine ve bağlamına göre tasarlanmalıdır denilebilir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular farklı düzeylerde sistematik öneriler geliştirme imkanı yaratmaktadır. Bu bağlamda sunulan öneriler araştırma bulgularının kesişim noktalarından hareketle belirlenmiştir.

Terapistler İçin Öneriler

- 1- Dil ve konuşma terapistleri, değerlendirme süreçlerine İşlevsel Davranış Değerlendirmesini (FBA) değerlendirme sürecine entegre etmelidir. Yalnızca dil becerisi düzeyini değil problem davranışın tetikleyicisini, gerçekleştiği bağlamı ve sağladığı sonucu da dikkate almak daha doğru bir tanılama süreci sağlayabilir.
- 2- Terapistler tarafından yapılan seanslarda davranışın ev veya okul ortamındaki işlevi de dikkate alınmalıdır. Standart değerlendirme sürecine ebeveyn ve öğretmen raporları dahil edilebilir.
- 3- Annelerin yüksek gözlem kapasitesine karşın tükenmişlik kaynaklı tutarsız sınır koyma nedeniyle farkında olmadan problem davranışları pekiştirdiği dikkate alınarak ebeveynlerin psikolojik destek odaklarına yönlendirilmeleri sağlanabilir.

Öğretmenler ve Okul Yöneticileri İçin Öneriler

- 1- Araştırmada kıdemin artması sonucu otoriter tutumun da güçlenmesi ve empati odaklı yaklaşımın zayıflaması sonucuna göre kıdemi yüksek öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları düzenlenebilir.
- 2- Öğretmenler sorumluluktan kaçma ve görev reddi davranışlarının dil becerisini zorlayan görevlerden kaçış işlevi taşıdığı sonucu dikkate alarak dil performansı beklentisini barındıran etkinlikleri küçük adımlara bölerek çocuğun başarı edinme olasılıklarını artırmalıdır.
- 3- Araştırma sonuçları, farklı kıdem düzeyindeki öğretmenlerin aynı davranışı birbirinden farklı biçimlerde yorumladığını göstermiştir. Okul psikolojik danışmanları ve özel eğitim uzmanları liderliğinde öğretmenlere yönelik temel işlevsel davranış analizi eğitimleri düzenlenebilir.
- 4- Problem davranışa sahip her çocuk için belirli periyotlarda öğretmen, ebeveyn ve terapistin katıldığı toplantılar düzenlenmelidir. Bu toplantılarda davranışın ve davranışın meydana geldiği ortamın niteliği dikkatli incelenmelidir.

Aileler İçin Öneriler

- 1- Araştırma bulguları ebeveyn eğitim düzeyinin davranışın işlevini doğru kavrama kapasitesinin bir belirleyicisidir. Bundan dolayı ebeveynlere dil güçlüğü problem davranış ve işlev bağlantısını açıklayan, stratejiler öğreten ebeveyn eğitim modülleri geliştirilmelidir.

- 2- Araştırmaya göre bakıcı ve babaanne/anneanne grubunun yalnızca işlev yorumunda değil, çocuğun gelişimsel kazanımlarını engelleyebilecek stratejiler benimseme riski taşıdığı göstermektedir. Bundan dolayı bu gruba problem davranış ile ilgili bir rehberlik sağlanabilir.
- 3- Araştırma sonuçları annelerin tükenmişlik deneyiminin problem davranışa müdahale önündeki önemli bir engel olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı annelerin duygusal yorgunluk düzeyleri belirli süreçlerde ölçülmeli ve önleyici tedbirler alınmalıdır.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

- 1- Bu araştırma, davranış profilinin yaşa göre sistematik bir dönüşüm geçirdiğini ortaya koymuştur. Ancak kesitsel nitel yöntemin sınırlılıkları nedeniyle bu dönüşümün nedensel işleyişi net değildir. Aynı çocukları ilerleyen yaşlarda takip eden boylamsal çalışmalar, müdahalenin davranış profilini nasıl dönüştürdüğünü ve hangi dönemde hangi müdahalenin etkili olduğunu belirleyebilir.
- 2- Araştırma nitel araştırma metoduna sahiptir. Bundan dolayı bu araştırmanın nitel bulguları, daha büyük örneklemle gerçekleştirilecek nicel çalışmalarla desteklenmelidir.
- 3- İşlev temelli müdahale planlarının işlev temelli olmayan planlara kıyasla etkinliğini test eden deneysel veya yarı deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- 4- Bu çalışmada yalnızca bir baba katılımcı yer almıştır. Babaların ve diğer erkek bakıcıların dil-davranış ilişkisini nasıl yorumladığını ve müdahaleye nasıl katkı sağlayabileceğini inceleyen araştırmalar ilgili alan yazına derinlik katacaktır.

KAYNAKLAR

- Abdul Aziz, S., Fletcher, J., & Bayliss, D. M. (2016). Self-regulatory speech during planning and problem-solving in children with SLI and their typically developing peers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(3), 311-322.
- Agostinho, S. (2005). Naturalistic Inquiry in E-Learning Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 13–26. <https://doi.org/10.1177/160940690500400102>
- Akıtürk, H. K. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akkaya, A. (2023). *Emotional prosody and accent processing: a bilingual perspective* (Master's thesis, Bilkent Üniversitesi (Turkey)).
- Altun, D. (2019). 60-71 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin teknoloji kullanımı ve ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(2), 1158-1182.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ansari, A., & Crosnoe, R. (2015). Children's elicitation of changes in parenting during the early childhood years. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 139–149. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.03.005>
- Arıcı, A. F. (2016). Erken çocukluk dil gelişiminde ailenin rolü. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 66-78.
- Asiain, L. Z., & Herreras, E. B. (2017). Comunicación no verbal en la infancia: estudio comparativo infantes 4 años versus 6 años. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, (17), 9-43.
- Atalell, K. A., Pereira, G., Duko, B., Nyadanu, S. D., & Tessema, G. A. (2025). Perinatal and Childhood Risk Factors of Adverse Early Childhood Developmental Outcomes: A Systematic Review Using a Socioecological Model. *Children*, 12(8), 1096.
- Avula, S., Mandefro, B. T., Sundara, S. V., Lu, X., Busmail, H., Weerakoon, S., & Malasevskiaia, I. A. (2025). The Impact of Early Intensive Behavioral and Developmental Interventions on Key Developmental Outcomes in Young Children With Autism Spectrum Disorder: A Narrative Review. *Cureus*, 17(9), e92055-e92055.
- Aydın Uysal, A., & Tura, G. (2018). Öğretmen adaylarının çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 13–22. <https://doi.org/10.33400/kuje.425174>
- Ayza, M. M. C. (2019). Incidencia de la detección temprana de trastornos y alteraciones de desarrollo infantil en menores de cinco años en el Centro de Salud “Candelaria” de la ciudad de Oruro en los meses agosto, septiembre y octubre, de las gestiones 2017 – 2018. *Orbis Tertius - Upal*, 3(5), 109–138. <https://doi.org/10.59748/ot.v3i5.37>

- Baardstu, S., Sette, S., Brandlistuen, R. E., & Wang, M. V. (2023). The role of early social play behaviors and language skills for shy children's later internalizing difficulties in school. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1120109>
- Bağatarhan, T. (2023). Digital game addiction tendency and social competence in preschool children: The mediating role of self-regulation. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 424–443.
- Bai, X., Chen, M., He, R., & Xu, T. (2022). Toward an integrative framework of intergenerational coparenting within family systems: A scoping review. *Journal of Family Theory & Review*, 15(1), 78–117. <https://doi.org/10.1111/jftr.12478>
- Baker, J., Berzins, K., Canvin, K., Benson, I., Kellar, I., Wright, J., López, R. R., Duxbury, J., Kendall, T., & Stewart, D. (2021). Non-pharmacological interventions to reduce restrictive practices in adult mental health inpatient settings: the COMPARE systematic mapping review. *Health Services and Delivery Research*, 9(5), 1–184. <https://doi.org/10.3310/hsdr09050>
- Baker, J., Berzins, K., Canvin, K., Kendal, S., Branthonne-Foster, S., Wright, J., McDougall, T., Goldson, B., Kellar, I., & Duxbury, J. (2022). Components of interventions to reduce restrictive practices with children and young people in institutional settings: the Contrast systematic mapping review. *Health and Social Care Delivery Research*, 10(8), 1–180. <https://doi.org/10.3310/yvkt5692>
- Bakker, G. (2019). A new conception and subsequent taxonomy of clinical psychological problems. *BMC Psychology*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0318-8>
- Barker, D. H., Quittner, A. L., Fink, N. E., Eisenberg, L. S., Tobey, E. A., Niparko, J. K., ve CDaCI Investigative Team. (2009). Predicting behavior problems in deaf and hearing children: The influences of language, attention, and parent–child communication. *Development and psychopathology*, 21(2), 373–392.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Barnett, M. A. (2008). Economic Disadvantage in Complex Family Systems: Expansion of Family Stress Models. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 145–161. <https://doi.org/10.1007/s10567-008-0034-z>
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189–208. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4)
- Beuker, K. T., Rommelse, N. N., Donders, R., & Buitelaar, J. K. (2013). Development of early communication skills in the first two years of life. *Infant Behavior and Development*, 36(1), 71–83.
- Bidzan, M., Bieleninik, Ł., & Lipowska, M. (2013). The development of speech in early childhood in children from twin pregnancies with twin-twin transfusion syndrome (TTTS). *Polish Psychological Bulletin*, 44(1), 9–20. <https://doi.org/10.2478/ppb-2013-0002>

- Blake, J. J., Zhou, Q., Kwok, O. M., & Benz, M. R. (2016). Predictors of bullying behavior, victimization, and bully-victim risk among high school students with disabilities. *Remedial and Special Education, 37*(5), 285-295.
- Bogetić, K. (2014). Be like and the quotative system of Jamaican English: Linguistic trajectories of globalization and localization. *English Today, 30*(3), 5–12. <https://doi.org/10.1017/s0266078414000212>
- Bora, I. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde konuşma bozukluğu olan ve olmayan çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin, konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin incelenmesi-Lefkoşa örnekleme* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Botana, I., & Peralbo, M. (2023). Influence of socio-family variables on parental assessment of the pragmatic development of children under 4 years of age. *Frontiers in Psychology, 15*, 1369949.
- Boxmeyer, C. L., Lochman, J. E., Powell, N. P., & Powe, C. E. (2015). Preventing conduct disorders and related problems. *Handbook of Adolescent Drug Use Prevention: Research, Intervention Strategies, and Practice.*, 103–119. <https://doi.org/10.1037/14550-007>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Brigden, A., Shaw, A., Barnes, R., Anderson, E., & Crawley, E. (2020). “The child’s got a complete circle around him”: The care of younger children (5–11 years) with CFS/ME. A qualitative study comparing families’, teachers’ and clinicians’ perspectives. *Health & Social Care in the Community, 28*(6), 2179–2189. <https://doi.org/10.1111/hsc.13029>
- Brito, N. H. (2017). Influence of the home linguistic environment on early language development. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 4*(2), 155-162. <https://doi.org/10.1177/2372732217720731>
- Bruce, M., Miyazaki, Y., & Bell, M. A. (2022). Infant attention and maternal education are associated with childhood receptive vocabulary development. *Developmental Psychology, 58*(7), 1207–1220. <https://doi.org/10.1037/dev0001365>
- Buhs, E. S., Rudasill, K. M., Kalutskaya, I., & Griesse, E. R. (2015). Shyness and engagement: Contributions of peer rejection and teacher sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.07.010>
- Bülow, P., & Svensson, T. (2005). Stability of Diagnoses in a Cohort of Long-Term Mentally Ill Patients in Sweden. *Scandinavian Journal of Disability Research, 7*(1), 23–40. <https://doi.org/10.1080/15017410510032226>
- Cahill, P., Ng, S., Turkstra, L. S., Ferro, M. A., & Campbell, W. (2024). Exploring the valued outcomes of school-based speech-language therapy services: a sequential iterative design. *Frontiers in Rehabilitation Sciences, 5*. <https://doi.org/10.3389/fresc.2024.1290800>

- Caizaguano Quishpe, M. P. (2023). Desarrollo del lenguaje y del habla. M. P. Caizaguano Quishpe, D. Cabezas Euvin, B. L. Baque Ballesteros, L. G. Monar Acurio, L. Alcivar Álvarez, C. D. Holmes León ve K. E. Baquerizo Rosales (Ed.), *Pediatría general tomo 10* (ss. 6-21). Cuevas Editores.
- Calder, S. D., Brennan-Jones, C. G., Robinson, M., Whitehouse, A., & Hill, E. (2022). The prevalence of and potential risk factors for Developmental Language Disorder at 10 years in the Raine Study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 58(11), 2044-2050.
- Cangi, M., 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.
- Cano-Villagrasa, A., Porcar-Gozalbo, N., López-Chicheri, I., & López-Zamora, M. (2024). Executive functioning and language in a pediatric population with autism spectrum disorders and epilepsy: A comparative study. *Children*, 11(3), 306.
- Carlson, G. A., Singh, M. K., Amaya-Jackson, L., Benton, T. D., Althoff, R. R., Bellonci, C., ... & McClellan, J. M. (2023). Narrative review: impairing emotional outbursts: what they are and what we should do about them. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 62(2), 135-150.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4–16.
- Chakraborty, N. (2020). The importance of embedding psychopathology and phenomenology in clinical practice and training in psychiatry. *Bjpsych Advances*, 26(5), 287–295. <https://doi.org/10.1192/bja.2020.6>
- Chen, J., Chen, M., & Fu, Y. (2024). Harsh Versus Supportive (Grand)parenting Practices and Child Behaviour Problems in Urban Chinese Families: Does Multigenerational Coresidence Make a Difference? *Child & Family Social Work*, 30(4), 750–764. <https://doi.org/10.1111/cfs.13221>
- Clough, S., & Duff, M. C. (2020). The role of gesture in communication and cognition: Implications for understanding and treating neurogenic communication disorders. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14, Article 323. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.00323>
- Coghill, D., & Sonuga-Barke, E. J. (2012). Annual research review: categories versus dimensions in the classification and conceptualisation of child and adolescent mental disorders--implications of recent empirical study. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 53(5), 469–489. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02511.x>
- Conte, E., Grazzani, I., & Pepe, A. (2019). Emotion knowledge, theory of mind, and language in young children: Testing a comprehensive conceptual model. *Frontiers in Psychology*, 10, Makale 2144. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02144>
- Cook, C. R., Collins, T. A., Dart, E. H., Vance, M. J., McIntosh, K., Grady, E. A., & DeCano, P. (2013). Evaluation of the Class Pass Intervention for Typically Developing Students

- With Hypothesized Escape-motivated Disruptive Classroom Behavior. *Psychology in the Schools*, 51(2), 107–125. <https://doi.org/10.1002/pits.21742>
- Cook, J. R., & Tedeschi, R. G. (2007). Systems of care and the integrative clinician: A look into the future of psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 17(2), 139–158. <https://doi.org/10.1037/1053-0479.17.2.139>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.
- Cope, D. (2013). Methods and Meanings: Credibility and Trustworthiness of Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*, 41(1), 89–91. <https://doi.org/10.1188/14.onf.89-91>
- Coplan, R. J., DeBow, A., Schneider, B. H., & Graham, A. A. (2009). The social behaviours of inhibited children in and out of preschool. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 891–905. <https://doi.org/10.1348/026151008x396153>
- Coplan, R. J., Prakash, K., O’Neil, K., & Armer, M. (2004). Do You “Want” to Play? Distinguishing Between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244–258. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>
- Cortopassi, A. C., Wells, B. E., Parsons, J. T., & Starks, T. J. (2018). Linguistic correlates of the Communication Patterns Questionnaire: The correspondence of language and quantitative measures of perceived communication patterns among emerging adult gay male couples. *Couple and Family Psychology Research and Practice*, 7(3–4), 158–170. <https://doi.org/10.1037/cfp0000105>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Crowe, B., & Salt, A. (2014). Autism: the management and support of children and young people on the autism spectrum (NICE Clinical Guideline 170). *Archives of Disease in Childhood Education & Practice*, 100(1), 20–23. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2013-305468>
- Cummings, J. R., Song, M., Gaydos, L. M., & Blake, S. (2023). Stakeholder perspectives on the advantages and challenges of expanded school mental health services for publically-insured youth. *Psychological Services*, 20(3), 647–656. <https://doi.org/10.1037/ser0000590>
- Çetinoğlu, Ö. (2017). A code-switching corpus of Turkish-German conversations. In *Proceedings of the 2nd Workshop on Computational Approaches to Linguistic Code-Switching* (pp. 34–40). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/w17-0804>
- D'Angelo, E. C. (2023). Clinical feeding and swallowing evaluation for the school-based speech-language pathologist. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(4), 1–14. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-23-00045

- Danger, S. (2003). *Child-centered group play therapy with children with speech difficulties* (Doctoral dissertation, University of North Texas).
- Daniel, B. K. (2018). Empirical verification of the “TACT” framework for teaching rigour in qualitative research methodology. *Qualitative Research Journal*, 18(3), 262–275. <https://doi.org/10.1108/qrj-d-17-00012>
- Devlin, S., Leader, G., & Healy, O. (2009). Comparison of behavioral intervention and sensory-integration therapy in the treatment of self-injurious behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 223–231. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.06.004>
- Didden, R., Korzilius, H., & Curfs, L. (2007). Skin-Picking in Individuals with Prader-Willi Syndrome: Prevalence, Functional Assessment, and its Comorbidity with Compulsive and Self-Injurious Behaviours. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(5), 409–419. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2007.00388.x>
- Diepeveen, S., Terband, H., Haaften, L. van, Zande, A. M. van de, Megens-Huigh, C., Swart, B. de, & Maassen, B. (2022). Process-Oriented Profiling of Speech Sound Disorders. *Children*, 9(10), 1502. <https://doi.org/10.3390/children9101502>
- Diken, İ. H. (Ed.). (2018). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim*. Pegem Akademi.
- Dimian, A. F., Elmquist, M., Reichle, J., & Simacek, J. (2018). Teaching Communicative Responses with a Speech-Generating Device Via Telehealth Coaching. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 2(1), 86–99. <https://doi.org/10.1007/s41252-018-0055-7>
- Dorleijn, M. (2016). Introduction: Using Multilingual Written Internet Data in Code-Switching and Language Contact Research. *Journal of Language Contact*, 9(1), 5–22. <https://doi.org/10.1163/19552629-00901001>
- Douglas, J. (1989). *Behaviour problems in young children: Assessment and management* (ss. 9–15). Routledge.
- Dracobly, J. D., Dozier, C. L., Briggs, A. M., & Juanico, J. F. (2018). Reliability and validity of indirect assessment outcomes: Experts versus caregivers. *Learning and Motivation*, 62, 77–90. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2017.02.007>
- Duran, M., & Kenanoğlu, D. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi Üzerine Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 8(1), 15-35.
- Durand, V. M., & Moskowitz, L. J. (2015). Functional Communication Training. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 116–126. <https://doi.org/10.1177/0271121415569509>
- Dünya Sağlık Örgütü. (2018). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. World Health Organization.
- Dyar, K. L. (2021). Qualitative inquiry in nursing: Creating rigor. *Nursing Forum*, 57(1), 187–200. <https://doi.org/10.1111/nuf.12661>

- Easton, A. (2005). *A study of the prevalence of language difficulties and speech input deficits in reception age children in mainstream schools and whether these children are known to speech and language therapy services* [Doktora tezi, University College London]. University of London Institutional Repository.
- Eaton, N. R., Bringmann, L. F., Elmer, T., Fried, E. I., Forbes, M. K., Greene, A. L., Krueger, R. F., Kotov, R., McGorry, P. D., Mei, C., & Waszczuk, M. A. (2023). A review of approaches and models in psychopathology conceptualization research. *Nature Reviews Psychology*, 2(10), 622–636. <https://doi.org/10.1038/s44159-023-00218-4>
- Ebrahimi, M., Nasab, S. M. H. M., Hosseinpour, M., & Moghadam, N. K. (2024). Psychological factors and family communication in children with elimination disorders: A comparative study. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3943446/v1>
- Echsell, A., Price, L., Josephsson, S., & Schulze, C. (2019). “Together on the way”: Occupational therapy in mainstream education—A narrative study of emerging practice in Switzerland. *Occupational Therapy International*, 2019, Article 7464607. <https://doi.org/10.1155/2019/7464607>
- Economou, A., & Katsetos, C. D. (2012). Patterns of Cognitive and Fine Motor Deficits in a Case of Dandy-Walker Continuum. *Journal of Child Neurology*, 27(7), 930–937. <https://doi.org/10.1177/0883073811429500>
- Ellington, E., & McGuinness, T. M. (2012). Mental Health Considerations in Pediatric Enuresis. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 50(4), 40–45. <https://doi.org/10.3928/02793695-20120306-03>
- Elliott, L., Zheng, P., & Libertus, M. E. (2021). Individual differences in parental support for numeracy and literacy in early childhood. *Education Sciences*, 11(9), Article 541. <https://doi.org/10.3390/educsci11090541>
- Enriquez, C. F., Candido, G., Abing, N. F., Bucog, F., & Bacatan, J. (2022). Code switching in Grade 11 students of UM Peñaplata College. *Elt Forum Journal of English Language Teaching*, 11(3), 201–216. <https://doi.org/10.15294/elt.v11i3.55440>
- Eratay, E. (2011). Okul Öncesi Çocuklarında Davranış Problemleri. *Education Sciences*, 6(3), 2347-2362.
- Erbaş, D. (2002). Problem davranışların önlenmesi ve yönetimi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-15.
- Escudero, P., Díaz, C. J., Hajek, J., Wigglesworth, G., & Smit, E. A. (2020). Probability of heritage language use at a supportive early childhood setting in Australia. *Frontiers in Education*, 5, Article 93. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00093>
- Fain, J. A. (2024). Writing up rigorous qualitative research reports. *The Science of Diabetes Self-Management and Care*, 50(6), 441–443. <https://doi.org/10.1177/26350106241299714>

- Feinstein, N. R., Fielding, K., Udvari-Solner, A., & Joshi, S. V. (2009). The Supporting Alliance in Child and Adolescent Treatment: Enhancing Collaboration Among Therapists, Parents, and Teachers. *American Journal of Psychotherapy*, 63(4), 319–344. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2009.63.4.319>
- Fisher, W. W., Greer, B. D., Fuhrman, A. M., & Querim, A. C. (2015). Using multiple schedules during functional communication training to promote rapid transfer of treatment effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(4), 713–733.
- Franck, J., & Delage, H. (2022). The Interplay of Emotions, Executive Functions, Memory and Language: Challenges for Refugee Children. *Languages*, 7(4), 309. <https://doi.org/10.3390/languages7040309>
- Fritz, G. K., & Rockney, R. (2004). Summary of the Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Enuresis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(1), 123–125. <https://doi.org/10.1097/00004583-200401000-00029>
- Fujiki, M., Brinton, B., Hart, C. H., Olsen, J. A., & Coombs, M. (2019). Using Measurement Invariance to Study Social Withdrawal in Children With Developmental Language Disorders. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 50(2), 253–266. https://doi.org/10.1044/2018_lshss-18-0071
- Fuller, B., Bein, E., Kim, Y., & Rabe-Hesketh, S. (2015). Differing Cognitive Trajectories of Mexican American Toddlers. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 37(2), 139–169. <https://doi.org/10.1177/0739986315571113>
- Gagnon, J., & Zajenkowska, A. (2023). Psychotherapy case formulation for patients with aggressive behaviours in clinical settings: an adaptation of the Multimodal Functional Model. *Psychiatria I Psychologia Kliniczna*, 23(3), 183–200. <https://doi.org/10.15557/pipk.2023.0024>
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, 16(1), 161–179. <https://doi.org/10.1017/S030500090001037X>
- Genesee, F., Nicoladis, E., & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22(3), 611–631. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009969>
- Gervasio, A. H. (1988). Linguistic analysis of an assertiveness training film. *Psychotherapy*, 25(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/h0085345>
- Girard, L.-C., Bøe, T., Nilsen, S. A., Askeland, K. G., & Hysing, M. (2024). Developmental trajectories of conduct problems and time-varying peer problems: the Bergen child study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 59(12), 2237–2246. <https://doi.org/10.1007/s00127-024-02644-y>
- Girgin, İ. (2020). A Review on the language development in early childhood. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 52–63.

- Goldin-Meadow, S., & Butcher, C. (2003). Pointing toward two-word speech in young children. S. Kita (Ed.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* içinde (ss. 85-107). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gómez, E., & Strasser, K. (2022). An integrative framework of early socio-emotional competencies: cognition, regulation and communication. *Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 56(1), e1330. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v56i1.1330>
- Gontard, A. von, Hussong, J., Yang, S. S., Chase, J., Franco, I., & Wright, A. (2021). Neurodevelopmental disorders and incontinence in children and adolescents: Attention-deficit/hyperactivity disorder, autism spectrum disorder, and intellectual disability—A consensus document of the International Children's Continence Society. *Neurourology and Urodynamics*, 41(1), 102–114. <https://doi.org/10.1002/nau.24798>
- Graham, S. (2022). Self-efficacy and language learning—what it is and what it isn't. *The Language Learning Journal*, 50(2), 186-207.
- Granados Ramos, D. E., Hernández Coloa, T. I., & Carrasco Hernández, L. (2023). Detección de dificultades del neurodesarrollo en preescolares mediante pruebas de tamizaje. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 16(3), 79–88. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.16308>
- Gregl, A., Kirigin, M., Bilać, S., Sućeska Ligutićić, R., Jakšić, N., & Jakovljević, M. (2014). Speech comprehension and emotional/behavioral problems in children with specific language impairment (SLI). *Collegium antropologicum*, 38(3), 871-877.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105), 163-194.
- Hadi, I. H. (2023). Extroversion-introversion traits and their influence on the humanistic culture in Edward Albee's *The Zoo Story*. *Alustath Journal for Human and Social Sciences*, 62(1), 398–407. <https://doi.org/10.36473/ujhss.v62i1.2006>
- Hall, S. S., Hustyi, K. M., & Barnett, R. P. (2018). Examining the influence of social-environmental variables on self-injurious behaviour in adolescent boys with fragile X syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(12), 1072–1085. <https://doi.org/10.1111/jir.12489>
- Hansen, B. D., Sabey, C. V., Rich, M., Marr, D., Robins, N., & Barnett, S. (2019). Latency-based functional analysis in schools: Correspondence and differences across environments. *Behavioral Interventions*, 34(3), 366–376. <https://doi.org/10.1002/bin.1674>
- Hanson, J., & Ross, C. (2022). Honor the Quiet Listeners: Foundations and Approaches for Supporting Introverted Music Students. *Music Educators Journal*, 108(4), 23–30. <https://doi.org/10.1177/00274321221107007>
- Harper, J. M., & Luiselli, J. K. (2018). Treatment of Aggression in an Adult With Intellectual Disability and Physical Impairment Through Function-Based Ambulatory Support. *Clinical Case Studies*, 18(2), 106–114. <https://doi.org/10.1177/1534650118818767>

- Harris, R., & Santos, H. P. (2020). Maternal depression in Latinas and child socioemotional development: A systematic review. *Plos One*, 15(3), e0230256. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0230256>
- Hartas, D. (2011). Children's language and behavioural, social and emotional difficulties and prosocial behaviour during the toddler years and at school entry. *British Journal of Special Education*, 38(2), 83-91. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00507.x>
- Hill, L., Trusler, K., Furniss, F., & Lancioni, G. (2012). Effects of multisensory environments on stereotyped behaviours assessed as maintained by automatic reinforcement. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 509-521. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00697.x>
- Hirota, T., & King, B. H. (2023). Autism Spectrum Disorder. *Jama*, 329(2), 157. <https://doi.org/10.1001/jama.2022.23661>
- Hobson, H. M., Toseeb, U., & Gibson, J. L. (2024). Developmental language disorder and neurodiversity: Surfacing contradictions, tensions and unanswered questions. *International journal of language & communication disorders*, 59(4), 1505-1516.
- Hodges, K. (2004). Using Assessment in Everyday Practice for the Benefit of Families and Practitioners. *Professional Psychology Research and Practice*, 35(5), 449-456. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.35.5.449>
- Hoff, E. (2001). *Language development*. Wadsworth/Thomson Learning.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E., & Core, C. (2013, November). Input and language development in bilingually developing children. In *Seminars in speech and language* (Vol. 34, No. 04, pp. 215-226). Thieme Medical Publishers.
- Holm, A. (2021). Phonological development and speech sound disorders in early childhood: Differentiating delay from disorder. *Journal of Child Language*, 48(3), 415-432. <https://doi.org/10.1017/S030500092000045X>
- Hostetter, A. B., & Alibali, M. W. (2018). Gesture as simulated action: Revisiting the framework. *Psychonomic Bulletin & Review*, 26(3), 721-752. <https://doi.org/10.3758/s13423-018-1548-0>
- Huaqing Qi, C., Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families: Review of the literature. *Topics in early childhood special education*, 23(4), 188-216.
- Hughes, D. M., Turkstra, L. S., & Wulfeck, B. B. (2009). Parent and self-ratings of executive function in adolescents with specific language impairment. *International journal of language & communication disorders*, 44(6), 901-916.

- Işık, E. (2021). Erken çocuklukta görülen davranış problemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(40), 183-226.
- Jansen, R., Maljaars, J., Verhappen, A., Zink, I., Steyaert, J., & Noens, I. (2020). Problem behavior in young children referred with language difficulties: Relations to language and intentional communication. *Autism & Developmental Language Impairments*, 5, 1–13. <https://doi.org/10.1177/2396941520967000>
- Jenson, D., Bowers, A., Hudock, D., & Saltuklaroglu, T. (2020). The application of EEG mu rhythm measures to neurophysiological research in stuttering. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, Article 458. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00458>
- Joffe, V. L., & Black, E. (2012). Social, emotional, and behavioral functioning of secondary school students with low academic and language performance: Perspectives from students, teachers, and parents. *Language, speech, and hearing services in schools*, 43(4), 461-473.
- Johnson, J. L., Adkins, D., & Chauvin, S. W. (2020). A Review of the Quality Indicators of Rigor in Qualitative Research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(1), 7120. <https://doi.org/10.5688/ajpe7120>
- Joinson, C., Heron, J., Gontard, A. von, Butler, U., Golding, J., & Emond, A. (2008). Early Childhood Risk Factors Associated with Daytime Wetting and Soiling in School-age Children. *Journal of Pediatric Psychology*, 33(7), 739–750. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsn008>
- Jung, V., & Schrott, A. (2003). A question of time? Question types and speech act shifts from a historical-contrastive perspective. In T. P. A. van der Wouden, H. Broekhuis, & N. Corver (Eds.), *Contrastive analysis of functional constructions* (pp. 345–371). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.100.21jun>
- Juruena, M. F. (2011). An integrative science approach: neuroscience in the DSM-V and ICD-11. *Acta Neuropsychiatrica*, 23(4), 143–144. <https://doi.org/10.1111/j.1601-5215.2011.00584.x>
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., Cai, X., Foster, E. M. ve Hester, P. P. (2000). Parent-reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start classrooms. *Behavioral Disorders*, 26(1), 26–41.
- Karahan Tığrak, T. (2016). *Akıcı konuşma bozukluğu olan çocukların davranış değerlendirmesi ve ebeveynlerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Katschnig, H. (2018). Psychiatry's contribution to the public stereotype of schizophrenia: Historical considerations. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 24(5), 1093–1100. <https://doi.org/10.1111/jep.13011>
- Kaya, İ., Taşkın, Z., Çomak, N., Şehir, S., & Özgenel, M. (2021). Türkiye'de "problem davranış" konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2020): Bir durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 107-126.

- Kennison, S. M. (2023). *Introduction to language development*. Sage Publications.
- Kerth, D. M., Progar, P. R., & Morales, S. (2009). The Effects of Non-Contingent Self-Restraint on Self-Injury. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(2), 187–193. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2008.00487.x>
- Kılıç, S. (2021). *Öykülerle terapi programının dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların duygu yönetimi becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kind, A. (2023). How does the psychiatrist know? *Philosophy and the Mind Sciences*, 4, Article 9391. <https://doi.org/10.33735/phimisci.2023.9391>
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.
- Koçak, A. N., Akın, C., & Bayrak, Ö. N. (2023). Babaların dil ve konuşma bozukluklarına yönelik bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Atlas Journal of Medicine*, 3(7), 14–24.
- Kohn, M., & Franz, H. A. (2009). Localized patterns for global variants: The case of quotative systems of African American and Latino speakers. *American Speech*, 84(3), 259–297. <https://doi.org/10.1215/00031283-2009-022>
- Kranak, M. P., Rooker, G. W., & Smith-Hicks, C. (2024). Behavioural phenotype of SYNGAP1-related intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 68(9), 1036–1049. <https://doi.org/10.1111/jir.13145>
- Krefting, L. (1991). Rigor in Qualitative Research: The Assessment of Trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214–222. <https://doi.org/10.5014/ajot.45.3.214>
- Ladd, D. R. (2011). Phonetics in phonology. *The handbook of phonological theory*, 348–373.
- LaRue, R., Weiss, M. J., & Ferraioli, S. J. (2008). State of the art procedures for Assessment and treatment of learners with behavioral problems. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 4(2), 250–263. <https://doi.org/10.1037/h0100847>
- Lauriello, M., Mazzotta, G., Mattei, A., Mulieri, I., Fioretti, A., Iacomino, E., & Eibenstein, A. (2024). Assessment of executive functions in children with sensorineural hearing loss and in children with specific language impairment: Preliminary reports. *Brain Sciences*, 14(5), 491.
- Lee, S. (2014). Educating Children with Autism Spectrum Disorders (ASDs) to Delay Gratification in the Contet of Temper Tantrums. *The Advocate*, 22(2). <https://doi.org/10.4148/2637-4552.1060>
- Leisman, G., Alfasi, R., & D'Angiulli, A. (2025). Emotional Brain Development: Neurobiological Indicators from Fetus Through Toddlerhood. *Brain Sciences*, 15(8), 846. <https://doi.org/10.3390/brainsci15080846>

- Lemoine, M. (2012). How does a psychiatrist infer from an observed condition to a case of mental disorder? *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 18(5), 979–983. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2012.01904.x>
- Lester, J. N. (2014). Negotiating abnormality/normality in therapy talk: A discursive psychology approach to the study of therapeutic interactions and children with autism. *Qualitative Psychology*, 1(2), 178.
- Lindsay, G., & Dockrell, J. E. (2012). Longitudinal patterns of behavioral, emotional, and social difficulties and self-concepts in adolescents with a history of specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 445–460.
- Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Strand, S. (2007). Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 811–828.
- Liu, Z., Venkatesh, S., Murphy, S., & Riggio, R. (2020). *Leader development across the lifespan: A dynamic experiences-grounded approach*. *The Leadership Quarterly*.
- Liu, Y., Tian, X., Mao, H., Cheng, L., Wang, P., & Gao, Y. (2024). Research on pragmatic impairment in autistic children during the past two decades (2001–2022): Hot spots and frontiers—based on CiteSpace bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1276001. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1276001>
- Long, C. E., Gurka, M. J., & Blackman, J. A. (2008). Family stress and children's language and behavior problems: Results from the National Survey of Children's Health. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(3), 148–157.
- Lopes, J. (2014). International perspectives in EBD: Critical issues. In J. L. P. da Silva & R. J. P. da Silva (Eds.), *International perspectives in EBD* (pp. 9–19). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446247525.n2>
- Luehring, M. C., & McIntyre, L. L. (2023). Associations Between Parenting Behaviors and Behavioral Problems in Young Children With Developmental Delays. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 128(6), 481–493.
- Luiselli, J. K. (2009). Nonsuicidal self-injury among people with developmental disabilities. In M. K. Nock (Ed.), *Understanding nonsuicidal self-injury: Origins, assessment, and treatment* (pp. 157–179). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11875-009>
- Luo, N., Bai, B., & Leeuwen, K. V. (2024). Coparenting perceptions of (Grand)parents and associations with demographic characteristics and early adolescent problem behavior in China. *Journal of Social and Personal Relationships*, 42(2), 655–680. <https://doi.org/10.1177/02654075241289794>
- Mangani, C., Cheung, Y. B., Maleta, K., Phuka, J., Thakwalakwa, C., Dewey, K. G., Manary, M., Puumalainen, T., & Ashorn, P. (2013). Providing lipid-based nutrient supplements does not affect developmental milestones among Malawian children. *Acta Paediatrica*, 103(1). <https://doi.org/10.1111/apa.12443>

- Mao, W. (2022). Family socioeconomic status and young children's learning behaviors: The mediational role of parental expectation, home environment, and parental involvement. *International Journal of Chinese Education*, 11(3), 2212585X2211241. <https://doi.org/10.1177/2212585x221124155>
- Marchenko, V. (2020). Speech intonation and music: A look at their dynamics within the song format. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 822–834. <https://doi.org/10.17263/jlls.759316>
- Marisca, T., & Sinulingga, J. (2012). The effect of psychology traits on students speaking achievement. *Register Journal of English Language Teaching of FBS-Unimed*, 1(1). <https://doi.org/10.24114/reg.v1i1.341>
- Mazlum, E. S. (2022). 48-72 ay arasındaki dil ve konuşma bozukluğu olan ve olmayan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması [Yüksek lisans tezi, Kapadokya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- McClure, S. D. (2007). *The outcome of early childhood behavior problems* [Doktora tezi, Bryn Mawr College]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Medeiros, K., Rojahn, J., Moore, L. L., & Ingen, D. J. V. (2013). Functional properties of behaviour problems depending on level of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(2), 151–161. <https://doi.org/10.1111/jir.12025>
- Megari, K. ve Miliadi, V. (2024). The neuropsychology of early childhood and infancy. *International Journal of Developmental Neuroscience*.
- Melanson, I. J., & Fahmie, T. A. (2023). Functional analysis of problem behavior: A 40-year review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 56(2), 262–281. <https://doi.org/10.1002/jaba.983>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milne, D. (2020). Preventing harm related to CBT supervision: A theoretical review and preliminary framework. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 13, Article e55. <https://doi.org/10.1017/s1754470x20000550>
- Minabe, S., Sut-oh, Y., Otsuka-Yamasaki, Y., Komaki, S., Nakao, M., Ohmomo, H., Hasegawa, Y., Ishigaki, Y., Tanno, K., Sasaki, M., & Shimizu, A. (2025). Risk factors and prediction for pediatric obesity: current status and future perspectives. *Endocrine Journal*, 72(7), 765–779. <https://doi.org/10.1507/endocrj.ej24-0724>

- Mocan, N., & Yu, H. (2020). Can Superstition Create a Self-Fulfilling Prophecy? School Outcomes of Dragon Children in China. *Journal of Human Capital*, 14(4), 485–534. <https://doi.org/10.1086/712476>
- Moreno-Núñez, A. (2023). Perspectivas actuales en el estudio del desarrollo temprano. *Revista De Psicología*, 22(1). <https://doi.org/10.24215/2422572xe169>
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250–260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Myers, S. M. (2009). Management of Autism Spectrum Disorders in Primary Care. *Pediatric Annals*, 38(1), 42–49. <https://doi.org/10.3928/00904481-20090101-08>
- Neil, N., & Jones, E. A. (2015). Repetitive Behavior in Children with Down Syndrome: Functional Analysis and Intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(2), 267–288. <https://doi.org/10.1007/s10882-015-9465-x>
- Netelenbos, N., Gibb, R., Li, F., & Gonzalez, C. L. R. (2018). Articulation speaks to executive function: An investigation in 4- to 6-year-olds. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 172. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00172>
- Nicoladis, E. (2017). Cross-linguistic influence in bilingual children. *Journal of Bilingual Education Research*, 12(2), 45-62.
- Nie, J., Zhang, L., Song, S., Hartnett, A. J., Liu, Z., Wang, N., Nie, W., Yang, J., Li, Y., & Shi, Y. (2021). Exclusive breastfeeding in rural Western China: does father's co-residence matter? *BMC Public Health*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12025-8>
- Nightingale, R., & Pla, A. (2018). Assessing the impact of extramural media contact on the foreign-language pragmatic competence and awareness of English philology students in Spain. In A. Sánchez-Hernández & A. Herraiz-Martínez (Eds.), *Learning second language pragmatics beyond traditional contexts* (pp. 315–344). Peter Lang.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nungesser, N. R. ve Watkins, R. V. (2005). Preschool teachers' perceptions and reactions to challenging classroom behavior: Implications for speech-language pathologists. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(2), 139–151. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/013](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/013)
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H. ve Sprague, J. R. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook*. Brooks/Cole Publishing.
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H. ve Sprague, J. R. (2015). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* (3. bs.). Cengage Learning.

- O'Neill, L. (2022). *How effective is phonological awareness training for preschoolers with speech and language difficulties? Exploring the perspectives of teachers working in preschool settings in Dubai*
- Örs Yoldaş, C., ve Demircioğlu, H. (2022). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 9(3), 553-572.
- Özcebe, E., Noyan Erbas, A., ve Karahan Tığrak, T. (2020). Analysis of behavioural characteristics of children with developmental language disorders. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 22(1), 30-36.
- Özdemir, A. (2022). *Beden dili - etkili iletişim - etkili konuşma*. Gece Kitaplığı.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357–389. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>
- Paronyan, S., & Rostomyan, A. (2011). On the Interrelation between Cognitive and Emotional Minds in Speech. *Armenian Folia Anglistika*, 7(1 (8)), 26–33. <https://doi.org/10.46991/afa/2011.7.1.026>
- Patra, S., Arun, P., & Chavan, B. S. (2015). Impact of psychoeducation intervention module on parents of children with autism spectrum disorders: A preliminary study. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 06(04), 529–535. <https://doi.org/10.4103/0976-3147.165422>
- Paul, J. L. (2013). *A closer examination of the relation between child shyness and academic performance in china* (Doctoral dissertation, Carleton University).
- Paul, R., Norbury, C. F., & Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating* (5th ed.). Elsevier.
- Pinochet-Quiroz, P. (2019). Estudio de caso: Intervención a una persona con dificultades en el lenguaje a nivel preescolar. *Revista Ucmale*, (57), 9–24. <https://doi.org/10.29035/ucmale.57.9>
- Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2004). Problem Behaviors of Low-Income Children With Language Delays: An Observation Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 595–609. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/046\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/046))
- Ramstetter, C. L., Murray, R., & Garner, A. S. (2010). The Crucial Role of Recess in Schools. *Journal of School Health*, 80(11), 517–526. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00537.x>
- Redford, M. A. (2019). Speech Production From a Developmental Perspective. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(8S), 2946–2962. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-S-CSMC7-18-0130

- Redmond, S. M., & Rice, M. L. (1998). The socioemotional behaviors of children with SLI: Social adaptation or social deviance?. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(3), 688–700. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4103.688>
- Retzlaff, B. J., Fisher, W. W., Akers, J. S., & Greer, B. D. (2020). A translational evaluation of potential iatrogenic effects of single and combined contingencies during functional analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(1), 67–81. <https://doi.org/10.1002/jaba.595>
- Reyes, C. R., Rumper, B., & Khamis, R. (2025). Fostering Infant/Toddler Mental Health and Language in Underserved Family Child Care Settings. *Children*, 12(8), 1044. <https://doi.org/10.3390/children12081044>
- Rinehart, N., Chua, P., & Bradshaw, J. L. (2009). Processes and mechanisms in neuropsychiatry: motor-executive processes. In S. J. Wood, N. B. Allen, & C. Pantelis (Eds.), *The neuropsychology of mental illness* (pp. 25–36). Cambridge University Press. doi.org
- Roger, É., de Almeida, L. R., Løevenbruck, H., Perrone-Bertolotti, M., Cousin, É., Schwartz, J. L., Perrier, P., Dohen, M., Vilain, A., Baraduc, P., Achard, S., & Baciú, M. (2022). *Unraveling the functional attributes of the language connectome: crucial subnetworks, flexibility and variability*. bioRxiv. <https://doi.org/10.1101/2022.03.31.486594>
- Rubin, K. H. (2021). Social withdrawal in childhood: A personal history of theory and research that guided a program of developmental research. In R. J. Coplan, J. C. Bowker, & L. J. Nelson (Eds.), *The handbook of solitude: Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone* (2nd ed., pp. 405–447). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119576457.ch29>
- Saini, V., Ubdegrove, K., Biran, S., & Duncan, R. (2019). A Preliminary Evaluation of Interrater Reliability and Concurrent Validity of Open-Ended Indirect Assessment. *Behavior Analysis in Practice*, 13(1), 114–125. <https://doi.org/10.1007/s40617-019-00364-3>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.
- Saleem, A., Saleem, T., & Aziz, A. (2022). A pragmatic study of congratulation strategies of Pakistani ESL learners and British English speakers. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1), Article 8. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00134-9>
- Salman-Engin, S., Sümer, N., Sağel-Çetiner, E., & McHale, J. P. (2018). Coparenting in the Context of Mother–Father–Infant versus Mother–Grandmother–Infant Triangular Interactions in Turkey. *Journal of Child and Family Studies*, 27(10), 3085–3095. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1094-4>
- Salvo, J. J., Anderson, N. L., & Braga, R. M. (2024). *Intrinsic functional connectivity delineates transmodal language functions*. bioRxiv. <https://doi.org/10.1101/2024.12.20.629770>

- Santamaría, Á. (2023). Desarrollo del lenguaje y sus factores de riesgo en niños y niñas. *Educación Y Ciencia*, 27, e15986. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e15986>
- Sariot Ertürk, Ö. (2019). *Olumlu ebeveynlik programı: Okul öncesi çocuklarda problem davranışlara etkisi ve kendini düzenleme becerisinin aracı rolü* (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. (Tez No. 585465)
- Savaş, M., Başoğlu, S., Topçu, E. S., Çokar, Ö. ve Karalı, F. S. (2020). Okul başarısızlığı nedeniyle DKT Kliniği'ne başvuran epileptik çocukların değerlendirilmesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 31-60.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Sette, S., Baumgartner, E., Laghi, F., & Coplan, R. J. (2016). The role of emotion knowledge in the links between shyness and children's socio-emotional functioning at preschool. *British Journal of Developmental Psychology*, 34(4), 471-488. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12144>
- Sezer, H. N. (2022). Erken çocukluk ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi (2016-2020). *Journal of Sustainable Education Studies, Special Issue 1*(S1), 304-313. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/seader/article/1058951>
- Shahidullah, J. D., Azad, G., Mezher, K. R., McClain, M. B., & McIntyre, L. L. (2018). Linking the Medical and Educational Home to Support Children With Autism Spectrum Disorder: Practice Recommendations. *Clinical Pediatrics*, 57(13), 1496-1505. <https://doi.org/10.1177/0009922818774344>
- Sharma, B., Madhavi, M. C., Zhou, X., & Li, H. (2021). *Exploring teacher-student learning approach for multi-lingual speech-to-intent classification*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2109.13486>
- Shen, C., & Janse, E. (2020). Maximum speech performance and executive control in young adult speakers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3611-3627. https://doi.org/10.1044/2020_jslhr-19-00257
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462-480. <https://doi.org/10.1177/0022146513503346>
- Shifrer, D. (2016). Stigma and stratification limiting the math course progression of adolescents labeled with a learning disability. *Learning and Instruction*, 42, 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.001>
- Silvester, S.-J. E., & Rankine, R. (2024). Neurodiversity-affirming school counselling: supporting neurodivergent student wellbeing with person-centred therapy. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 34(3), 266-284. <https://doi.org/10.1177/20556365241267050>
- Simmons, C. A., Zangrillo, A. N., Fisher, W. W., & Zemantic, P. K. (2022). An evaluation of a caregiver-implemented stimulus avoidance assessment and corresponding treatment package. *Behavioral Development*, 27(1-2), 1-20. <https://doi.org/10.1037/bdb0000107>

- Sivakumar, T., & Dalal, P. (2009). Moving towards ICD-11 and DSM-V: Concept and evolution of psychiatric classification. *Indian Journal of Psychiatry*, 51(4), 310–319. <https://doi.org/10.4103/0019-5545.58302>
- Skarðhamar, T. (2009). Reconsidering the theory on adolescent-limited and life-course persistent anti-social behaviour. *The British Journal of Criminology*, 49(6), 863–878. <https://doi.org/10.1093/bjc/azp048>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Slanzi, C. M., Vollmer, T. R., Iwata, B. A., Kronfli, F. R., Williams, L. P., & Perez, B. C. (2022). Further evaluation of functional analysis screening methods in early autism intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55(3), 851–870. <https://doi.org/10.1002/jaba.925>
- Spencer, L. M. (2023). *Investigating speech perception in children with speech delay, dyslexia, and speech delay and dyslexia* [Doktora tezi, University of Wisconsin-Milwaukee]. UWM Digital Commons.
- Stoyanov, D., Machamer, P., & Schaffner, K. F. (2012). Rendering clinical psychology an evidence-based scientific discipline: A case study. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 18(1), 149–154. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2011.01795.x>
- Stoyanov, D., Machamer, P., Schaffner, K. F., & Rivera-Hernández, R. (2012). The challenge of psychiatric nosology and diagnosis. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 18(3), 704–709. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2012.01844.x>
- Suchowierska-Stephany, M. (2023). Functional analysis: What have we learned in 85 years? *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 32(4), 188–199. <https://doi.org/10.5114/ppn.2024.135277>
- Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2016). *Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi*. Pegem Akademi.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *Problem davranışların yönetimi: Sınıfta olumlu davranış desteği*. Kök Yayıncılık.
- Suelves, D. M. (2018). Eficacia de la intervención en las dimensiones del lenguaje en alumnado con Síndrome de Down: Una revisión teórica. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 7, 73–81. <https://doi.org/10.30827/digibug.54138>
- Şanverdi, Ö. (2021). *Dil ve konuşma güçlüğü tanısı almış okul öncesi çocuklarda fonem farkındalığı ve işitsel-sözel becerilerin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara. hacettepe.edu.tr
- Tambyraja, S. R., Farquharson, K., Logan, J. A., & Justice, L. M. (2020). Decoding skills in children with speech sound disorders: The role of phonological processing and phonological memory. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(2), 652–664. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-19-00125

- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. ve Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00313>
- Taresh, S. M., Ahmad, N. A., Roslan, S., Ma'rof, A. M., & Zaid, S. M. (2020). Pre-School Teachers' Knowledge, Belief, Identification Skills, and Self-Efficacy in Identifying Autism Spectrum Disorder (ASD): A Conceptual Framework to Identify Children with ASD. *Brain Sciences*, 10(3), 165. <https://doi.org/10.3390/brainsci10030165>
- Tayler, C. (2015). Learning in Early Childhood: experiences, relationships and 'Learning to Be.' *European Journal of Education*, 50(2), 160–174. <https://doi.org/10.1111/ejed.12117>
- Taylor, T., & Roglić, N. F. (2024). Continuous saliva packing resulting in feeding tube dependence: In-home behaviour-analytic treatment. *Clinical Case Studies*, 23(4), 321–337. <https://doi.org/10.1177/15346501241241540>
- Telles-Coreia, D. (2023). The operational paradigm in psychiatry: How valid is it? *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 30(5), 797–803. <https://doi.org/10.1111/jep.13933>
- Tobin, G. A., & Begley, C. M. (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing*, 48(4), 388–396. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03207.x>
- Toğram, B. ve Maviş, İ. (2009). Aileler, öğretmenler ve dil ve konuşma terapistlerinin çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 71–85. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000134
- Usler, E., & Walsh, B. (2018). The Effects of Syntactic Complexity and Sentence Length on the Speech Motor Control of School-Age Children Who Stutter. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 61(9), 2157–2167. https://doi.org/10.1044/2018_jslhr-s-17-0435
- Valera-Pozo, M., Adrover-Roig, D., Perez-Castello, J. A., Sanchez-Azanza, V. A., & Aguilar-Mediavilla, E. (2020). Behavioral, emotional and school adjustment in adolescents with and without developmental language disorder (DLD) is related to family involvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1949. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061949>
- Vanheule, S. (2012). Diagnosis in the field of psychotherapy: A plea for an alternative to the DSM-5.x. *Psychology and Psychotherapy Theory Research and Practice*, 85(2), 128–142. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2012.02069.x>
- Verhoeff, B. (2013). The autism puzzle: Challenging a mechanistic model on conceptual and historical grounds. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 8, Article 17. <https://doi.org/10.1186/1747-5341-8-17>
- Virués-Ortega, J., Salavert, J., Rapp, J. T., Saini, V., & Márquez-González, M. (2022). Functional analysis patterns of automatic reinforcement: A review and component analysis of treatment effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55(3), 879–897. <https://doi.org/10.1002/jaba.900>

- Wang, B., Liu, F., Deveau, L., Ash, A. S., Gosh, S., Li, X., Rundensteiner, E. A., Cottrell, L., Adderley, R., & Stanton, B. (2021). Adolescent HIV-related behavioural prediction using machine learning: a foundation for precision HIV prevention. *Aids*, 35(Supplement 1)
- Wang, L., Xian, Y., & Bai, Y. (2020). Mental health issues among caregivers of young children in rural China: Prevalence, Risk Factors, and Links to Child Developmental Outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 197. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010197>
- Waring, R., Liow, S. J. R., Eadie, P., & Dodd, B. (2019). Speech development in preschool children: evaluating the contribution of phonological short-term and phonological working memory. *Journal of Child Language*, 46(4), 632–652. <https://doi.org/10.1017/s0305000919000035>
- Watkins, E. (2015). An alternative transdiagnostic mechanistic approach to affective disorders illustrated with research from clinical psychology. *Emotion Review*, 7(3), 250–255. <https://doi.org/10.1177/1754073915575400>
- Welch, S., Klassen, C., Borisova, O., & Clothier, H. J. (2013). The DSM-5 controversies: How should psychologists respond? *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 54(3), 166–175. <https://doi.org/10.1037/a0033841>
- Wolfer, P., Baumeister, F., Daum, M. M., Dimitrova, N., Leone, G., Naigles, L., Solaimani, E., & Durrleman, S. (2025). The impact of balance of multilingual exposure on gesture comprehension in children above preschool age. *Applied Psycholinguistics*, 46, Article e32. <https://doi.org/10.1017/s0142716425100192>
- Yasin, A., Aksu, H., Özgür, E., & Gürbüz Özgür, B. (2017). Speech and language delay in childhood: A retrospective chart review. *ENT Updates*, 7(1), 22–27. <https://doi.org/10.2399/jmu.2017001004>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Vaka çalışması araştırması ve uygulamaları: Tasarım ve yöntemler* (6. baskı, Çev. Ed.: P. A. Danışman). Nobel Yayıncılık.
- Zaja, R. H., Moore, L. W., Ingen, D. J. V., & Rojahn, J. (2010). Psychometric Comparison of the Functional Assessment Instruments QABF, FACT and FAST for Self-injurious, Stereotypic and Aggressive/Destructive Behaviour. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(1), 18–28. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00569.x>
- Zanotti, R., & Chiffi, D. (2014). Diagnostic frameworks and nursing diagnoses: a normative stance. *Nursing Philosophy*, 16(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/nup.12074>

- Zava, F., Watanabe, L. K., Sette, S., Baumgartner, E., Laghi, F., & Coplan, R. J. (2020). Young children's perceptions and beliefs about hypothetical shy, unsociable, and socially avoidant peers at school. *Social Development*, 29(1), 89–109. <https://doi.org/10.1111/sode.12386>
- Zhang, C., Fong, V. L., Yoshikawa, H., Way, N., Chen, X., & Lu, Z. (2019). The Rise of Maternal Grandmother Child Care in Urban Chinese Families. *Journal of Marriage and Family*, 81(5), 1174–1191. <https://doi.org/10.1111/jomf.12598>

EKLER

Ek 1- Sosyo-Demografik Bilgi Formu (katılımcı öğretmenler, dil ve konuşma terapistleri için)

Ek 2- Sosyo-Demografik Bilgi Formu (katılımcı aileler için)

Ek 3- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (katılımcı öğretmenler için)

Ek 4- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (katılımcı dil ve konuşma terapistleri için)

Ek 5- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (katılımcı aileler için)

Ek 6- Etik Kurul Kararı

Ek 7- Gönüllü Onam Formu

Ek 8- MEB Araştırma İzni

Ek 1- Sosyo-Demografik Bilgi Formu

(Öğretmenler ve Dil ve Konuşma Terapistleri İçin)

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma gönüllülük esasına dayanmaktadır. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve gizlilik ilkesine uygun şekilde korunacaktır. Görüşme ve anket süreci bir defaya mahsus, yüz yüze gerçekleştirilecektir. Katkılarınız bölümümüz için büyük önem taşımaktadır. Değerli zamanınız ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Fatma Nur AYKUL

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Branşınız / Alanınız:

☐ Okul Öncesi ☐ Özel Eğitim ☐ Dil ve Konuşma Terapisti

Ek 2- Sosyo-Demografik Bilgi Formu

(Aileler İçin)

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma gönüllülük esasına dayanmaktadır. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve gizlilik ilkesine uygun şekilde korunacaktır. Görüşme ve anket süreci bir defaya mahsus, yüz yüze gerçekleştirilecektir. Katkılarınız bölümümüz için büyük önem taşımaktadır. Değerli zamanınız ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Fatma Nur AYKUL

1. Yakınlık Dereceniz:

() Anne () Baba () Diğer: _____

2. Çocuğunuzun Yaşı: _____

3. Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

Ek 3- Görüşme Formu

(Katılımcı Öğretmenler İçin)

Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenci olan Fatma Nur AYKUL tarafından yürütülen ‘Erken Çocukluk Döneminde Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklarda Görülen Problem Davranışlar ve Bu Problem Davranışların İşlevi’ araştırma çalışması için okul öncesinde çalışan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında gözlemledikleri problem davranışlar ve işlevleriyle ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılacak olan araştırma için hazırlanmıştır.

Fatma Nur AYKUL

1. Öğrencide gördüğünüz problem davranışlar nelerdir? (Lütfen 'saldırganlık' gibi genel ifadeler yerine 'arkadaşını ittirir' veya 'yere yatar' gibi somut örneklerle betimleyiniz).

2. Sizce bu davranışların temel amacı nedir?

3. Akranlarıyla iletişim kuramadığı veya oyun kuramadığı anlarda bu davranışların sıklığı artıyor mu?

4. Sınıfta çocuktan yerine getirmesi zor bir akademik görev veya yönerge (özellikle dil becerisini zorlayan durumlar) istediğinizde, bu davranışın bir "kaçış" yolu olarak kullanıldığını düşünüyor musunuz?

5. Siz sınıfta bir başkasıyla ilgilendiğinizde veya dikkatinizi çocuktan çektiğinizde, çocuğun sizi etkileşime zorlamak veya tepkinizi ölçmek için bu davranışa başvurduğunu gözlemliyor musunuz?

6. Çocuk sınıfta tek başınayken veya boş zamanlarında, çevresinden bağımsız olarak bu davranışı kendi kendine (rahatlama veya haz alma amacıyla) tekrarlıyor mu?

7. Çocuğun sözel olarak talep edemediği veya ulaşamadığı bir materyale (oyuncak, yiyecek vb.) ulaşmak için bu davranışı bir "isteme yöntemi" olarak kullandığı durumlar oluyor mu?

8. Problem davranış gerçekleştiğinde tutumunuz nasıldır? (Çocuğa istediği şeyi veriyor musunuz?)

9. Problem davranışlar karşısındaki tutumunuz nasıldır, önleme stratejiniz nedir?

10. Son olarak varsa önerileriniz.

Ek 4- Görüşme Formu

(Katılımcı Dil ve Konuşma Terapistleri İçin)

Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenci olan Fatma Nur AYKUL tarafından yürütülen ‘Erken Çocukluk Döneminde Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklarda Görülen Problem Davranışlar ve Bu Problem Davranışların İşlevi’ araştırma çalışması için dil ve konuşma terapistlerinin seans ortamında gözlemledikleri problem davranışlar ve işlevleriyle ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılacak olan araştırma için hazırlanmıştır.

Fatma Nur AYKUL

1. Öğrencide gördüğünüz problem davranışlar nelerdir? (Lütfen 'saldırganlık' gibi genel ifadeler yerine 'vurur' veya 'yere yatar' gibi somut örneklerle betimleyiniz).

2. Sizce bu davranışların temel amacı nedir?

3. Sizinle iletişim kuramadığı veya oyun kuramadığı anlarda bu davranışların sıklığı artıyor mu?

4. Seansta çocuktan yerine getirmesi zor bir akademik görev veya yönerge (özellikle dil becerisini zorlayan durumlar) istediğinizde, bu davranışın bir "kaçış" yolu olarak kullanıldığını düşünüyor musunuz?

5. Siz seansta dikkatinizi çocuktan çektiğinizde, çocuğun sizi etkileşime zorlamak veya tepkinizi ölçmek için bu davranışa başvurduğunu gözlemliyor musunuz?

6. Çocuk seansta boş zamanlarında, çevresinden bağımsız olarak bu davranışı kendi kendine (rahatlama veya haz alma amacıyla) tekrarlıyor mu?

7. Çocuğun sözel olarak talep edemediği veya ulaşamadığı bir materyale (oyuncak, yiyecek vb.) ulaşmak için bu davranışı bir "isteme yöntemi" olarak kullandığı durumlar oluyor mu?

8. Problem davranış gerçekleştiğinde tutumunuz nasıldır? (Çocuğa istediği şeyi veriyor musunuz?)

9. Problem davranışlar karşısındaki tutumunuz nasıldır, önleme stratejiniz nedir?

10. Son olarak varsa önerileriniz.

Ek 5- Görüşme Formu

(Katılımcı Aileler İçin)

Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programında Fatma Nur AYKUL tarafından yürütülen ‘Erken Çocukluk Döneminde Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklarda Görülen Problem Davranışlar ve Bu Problem Davranışların İşlevi’ araştırma çalışması için bu çocukların ailelerinin evde gözlemledikleri problem davranışlar ve işlevleriyle ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılacak olan araştırma için hazırlanmıştır.

Fatma Nur AYKUL

1. Çocuğunuzda gördüğünüz problem davranışlar nelerdir? (Lütfen 'saldırganlık' gibi genel ifadeler yerine 'çevresindekileri ittirir' veya 'vurur, tükürür' gibi somut örneklerle betimleyiniz).

2. Bu problem davranışların işlevinin (amacının) ne olduğunu düşünüyorsunuz?

3. Sizinle ya da diğer aile üyeleri ile iletişim kuramadığı anlarda bu davranışın sıklığı artıyor mu?

4. Ev ortamında çocuktan öz bakım (yemek, uyku, toplama) veya sizin talepleriniz gibi durumlar istendiğinde, bu davranış o işi yapmamak veya ortamdan uzaklaşmak için bir direnç olarak mı kullanıyor?

5. Evde ilginiz başka bir aile üyesinde veya işinizde olduğunda, çocuğun sizi kendisine yönlendirmek için bu davranışa başvurduğunu düşünüyor musunuz?

6. Çocuğunuzun evde kimseyle etkileşimde olmadığı anlarda da bu davranışı sergilediği ve bu esnada dış dünyaya kapalı göründüğü (farkındalığının az olduğu) oluyor mu?

7. Çocuğunuzun istediği bir yiyeceği, oyuncacı veya etkinliği elde edemediği ya da elinden alındığı anlarda bu davranışın olduğunu gözlemliyor musunuz?

8. 8. Problem davranış gerekleştiiğinde tutumunuz nasıldır? (ocuğunuza istediği şeyi veriyor musunuz?)

9. Problem davranışlar karşısındaki tutumunuz nasıldır, nleme stratejiniz nedir?

10. Son olarak varsa nerileriniz.

Ek 6- Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :06/02/2026 Toplantı Sayısı:03 Karar No :2026/106
Araştırmanın Başlığı	ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİL VE KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN PROBLEM DAVRANIŞLAR VE BU PROBLEM DAVRANIŞLARIN İŞLEVİ.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Zehra ATBAŞI
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci: Fatma Nur AYKUL
Etik Kurul Kararı	29562 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvuru konusu araştırmanın bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

06/02/2026

Doç. Dr. Mustafa AYDIN
Etik Kurul Başkanı

Ek 7- Gönüllü Onam Formu

EK 2

AYRINTILI BİLGİLENDİRME VE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcı,

Aşağıda ayrıntılı bilgileri yer alan araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmamakta özgürsünüz. Araştırma herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılımınız tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda okul ile ilgili ilişkileriniz etkilenmeyecektir. Araştırmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Araştırma uygulamaları, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürsünüz. Araştırmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, araştırmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce konu ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacıya sorabilirsiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	Fatma Nur AYKUL
Araştırmacının İletişim Bilgileri	5546441036 ozelegitimcinurr@gmail.com
Araştırmanın Adı	ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİL VE KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN PROBLEM DAVRANIŞLAR VE BU PROBLEM DAVRANIŞLARIN İŞLEVİ
Araştırmanın Amacı	Bu çalışmanın amacı erken çocuklukta dil ve konuşma güçlüğü olan çocuklarda görülen problem davranışları belirlemek ve bu problem davranışların işlevini tespit etmektir.

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. .../.../.....

İmza:

Katılımcının Adı-Soyadı:

Ek 8- MEB Araştırma İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2026.046986.03

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: FATMA NUR AYKUL

Araştırmacının Adı: ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİL VE KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN PROBLEM DAVRANIŞLAR VE BU PROBLEM DAVRANIŞLARIN İŞLEVİ

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Veli

Veri Toplama Aracının Başlığı: öğretmen ve aile görüşme formları

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 11.03.2026

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 07.09.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ORDU	Anaokulu	Faruk Furtun Anaokulu (ALTINORDU)	753696
ORDU	Anaokulu	Eğitimciler Anaokulu (ALTINORDU)	753695
ORDU	Anaokulu	Şehit Ümit İnce Anaokulu (ALTINORDU)	753721
ORDU	Anaokulu	Karşıyaka Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu (ALTINORDU)	753914
ORDU	Anaokulu	Yüksel-Rüstem Öztürk Anaokulu (ALTINORDU)	766742
ORDU	Anaokulu	Hükümet Konağı Anaokulu (ALTINORDU)	775392

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizninleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr