



T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EKRAN MARUZİYETİNİN DİL GELİŞİMİ ÜZERİNE
ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Sena KURTULMUŞ

DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Selim ÜNSAL

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Dil ve Konuşma Terapisi Programı

İSTANBUL, 2023



**T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EKRAN MARUZİYETİNİN DİL GELİŞİMİ ÜZERİNE
ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Sena KURTULMUŞ

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Selim ÜNSAL**

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Dil ve Konuşma Terapisi Programı

İSTANBUL, 2023

T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAY SAYFASI

ÖĞRENCİ ADI -SOYADI	Sena KURTULMUŞ	
ÖĞRENCİ NUMARASI	212102016	
PROGRAM ADI	Dil ve Konuşma Terapisi Tezli Yüksek Lisans	
<p>İstanbul Atlas Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalında Sena KURTULMUŞ tarafından hazırlanan “Ekran Maruziyetinin Dil Gelişimi Üzerine Etkilerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması jüri tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.</p> <p style="text-align:right">Tez Savunma Tarihi: 21/12/2023</p>		
Jüri Üyesinin Unvanı, Adı, Soyadı	Çalıştığı Kurum	İmzası
Dr. Öğr. Üyesi Selim ÜNSAL (Danışman)	İzmir Tınaztepe Üniversitesi	
Dr. Öğr. Üyesi Merve SAVAŞ	İstanbul Atlas Üniversitesi	
Dr. Öğr. Üyesi Fatih BAL	Sakarya Üniversitesi	

İstanbul Atlas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca bu tez jüri tarafından onaylanmış ve Enstitü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hafize UZUN
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Bu tezin bana ait özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bulguların sunumu olmak üzere tüm araştırmalarında bilimsel etik il ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında edile edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmamın İstanbul Atlas Üniversitesinde kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun sağtanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Sena KURTULMUŞ

BÜTÇE DESTEKLERİ

EKRAN MARUZİYETİNİN DİL GELİŞİMİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitiminin ilk gününden itibaren desteklerini esirgemeyen ve tez çalışmam boyunca deneyimlerini ve desteklerini esirgemeyen, beraber çalışmaktan keyif aldığım, çok değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Selim ÜNSAL'a,

Lisans eğitimim boyunca engin deneyim ve bilgileriyle akademik olarak ilerlememe teşvik eden kıymetli hocam Prof. Dr. Umran TÜFEKÇİOĞLU'na,

Tez sürecim boyunca her zaman yanımda ve yardımcı olan arkadaşım Büşra SİPAHİ'ye,

Yüksek lisans eğitimi sürecimde karşılaştığım sayısız zorluklarla başederken beni hiç yalnız bırakmayan ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen canım anneme, erkek kardeşime ve çok sevgili Hamza TOKTAŞ'a,

Yüksek lisan eğitimimde hiç unutamayacağım bir yeri olan babam Doç.Dr.Memduh KURTULMUŞ'a

Her zaman destek veren tüm arkadaşlarıma ve meslektaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Aralık 2023

Sena KURTULMUŞ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
İÇ KAPAK.....	-
TEZ ONAY SAYFASI.....	III
BEYAN.....	IV
BÜTÇE DESTEK SAYFASI	V
TEŞEKKÜR	VI
İÇİNDEKİLER	VII
SİMGE/SEMBOL VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ÖZET	XII
ABSTRACT.....	XIII
1. GİRİŞ VE AMAÇ	1
1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI.....	1
2. GENEL BİLGİLER	3
2.1. EKKRAN MARUZİYETİ	3
2.1.1 Ekran Maruziyetinin Çocuklar Üzerine Etkisi	4
2.1.2 Ekran Maruziyetinin Çocuklarda Motor Becerilere Etkisi	4
2.1.3 Ekran Maruziyetinin Çocuklarda Bilişsel Becerilere Etkisi	5
2.1.4 Ekran Maruziyetinin Çocuklarda Dil Becerilerine Etkisi	5
2.2. DİL	6
2.2.1. DİL NEDİR.....	6
2.2.1.1. Dilin Özellikleri	6
2.2.1.1.1. Dil Sosyal Bir Araçtır	6
2.2.1.1.2 Dil Kurallara Yönelik Bir Sistemdir	6
2.2.1.1.3 Dil Üreticidir	7
2.3 Dilin Diğer Özellikleri	7
2.3.2 Dilin Bileşenleri	8
2.3.2.1 Fonoloji (Ses Bilimi):	8
2.3.2.2 Morfoloji (Edim Bilim):	8
2.3.2.3 Sentaks (Sözdizim Bilim):.....	9

2.3.2.4 Semantik (Anlam Bilim):.....	9
2.3.2.5 Pragmatik (Kullanım Bilim):	9
2.4. DİL EDİNİMİ YAKLAŞIMLARI.....	9
2.4.1. Davranışçı Dil Edinimi Teorisi	9
2.4.2. Bilişsel Dil Edinimi Teorisi:	9
2.4.3 İşlevsel Dil Edinimi Teorisi:	10
2.4.4 Bağlamcı Dil Edinimi Teorisi:.....	10
2.5. NORMAL DİL GELİŞİMİ GÖSTEREN 0-6 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN DİL EDİNİMİ ÖZELLİKLERİ VE YAŞLARI.....	10
2.5.1. Söz Öncesi Dönem:.....	10
2.5.1.1 Yeni Doğan Ağlama Dönemi (0-2 Ay):	11
2.5.1.2 Gıgıldama Dönemi (2-3 Ay):.....	11
2.5.1.3. Mırıldanma (Babıldama) Dönemi (3-6 Ay):.....	11
2.5.1.4. Mırıldanma (Babıldama) Tekrarı Dönemi (6-9 Ay):	11
2.5.2. Sözcük Öğrenme Dönemi:.....	12
2.5.2.1. Ses, Sözcük Dönemi (9-12 Ay):	12
2.5.2.2. Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay):.....	12
2.5.2.3. İki Sözcüklü İfadeler Dönemi (18-24 Ay):.....	12
2.5.3. Kural Öğrenme Dönemi:.....	12
2.5.4. Sesbilgisel Farkındalık ve Okuryazalık Dönemi:	13
2.6. DİL VE KONUŞMA GELİŞİMİNİ OLUMSUZ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	13
2.6.1. Medikal Faktörler:	13
2.6.1.1. Doğum Öncesi (Prenatal) Nedenler:	14
2.6.1.2. Doğum Sırası (Perinatal) Nedenler:.....	14
2.6.1.3. Doğum Sonrası (Postnatal) Nedenler:	14
2.6.2. Çevresel ve Sosyal Faktörler	14
2.7. DİL BOZUKLUĞU	14
2.8. GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU.....	15
2.8.1. Gelişimsel Dil Bozukluğunun Nedenleri	16
2.8.2 Gelişimsel Dil Bozukluğunun Özellikleri	16
2.9. GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ	17
2.10. ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ DEĞERLENDİRİLMESİ	18
2.11. ÇOCUKLAR DİL GELİŞİMİ DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER.....	19
2.11.1. Çocuklarda Dil Gelişimi Değerlendirilmesinde Kullanılan Norm Bağımlı Yaklaşımlar	19
2.11.1.1 Türkçede Kullanılan Norm Dayalı Çocuklarda Dil Değerlendirme Araçları ...	20

2.11.1.1.1. Peabody Resim Kelime Testi	20
2.11.1.1.2. Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE):.....	21
2.11.1.1.3. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi	21
2.11.1.1.4. Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL):	21
2.11.1.1.5. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL):.....	22
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	23
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	23
3.2. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI.....	23
3.3. ÇALIŞMANIN EVRENİ.....	23
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	24
3.4.1. TEDİL	24
3.4.2. Demografik Bilgi Formu.....	24
3.4.3. Problemlı Medya Kullanım Ölçeği (Kısa Form)	24
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI.....	25
3.6. VERİLERİN ANALİZİ	25
4. BULGULAR.....	26
5. TARTIŞMA	32
5.1 TARTIŞMA	32
5.2 ÇALIŞMANIN SINIRLILIğI	37
5.3 SONUÇ	37
5.4 ÖNERİLER.....	39
6. KAYNAKLAR	40
7. EKLER	48
EK 1: İNTİHAL RAPORU.....	48
EK 2:TEZ KONUSU EKLERİ.....	49
EK 2.1:BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU	49
EK 2.2: TEDİL A FORMU	51
EK 2.3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	52
EK 2.4: PROBLEMLİ MEDYA KULLANIM ÖLÇEğİ (Kısa Form)	54
EK 3: PROBLEMLİ MEDYA KULLANIM ÖLÇEğİ (Kısa Form) KULLANIM İZİNİ.....	55
EK 4: ETİK KURUL ONAYI	56
8. ÖZGEÇMİŞ	57

SİMGE/SEMBOL VE KISALTMALAR LİSTESİ

ASHA	American Speech-Language-Hearing Association
SLT	Speech Language Therapist
DKT	Dil ve Konuşma Terapisti
GDB	Gelişimsel Dil Bozukluğu
DLD	Developmental Language Disorder
TEDİL	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
TELD-3	Test of Early Language Development-Third Edition
APA	American Psychological Association
TİGE	Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri
TİFALDİ	Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi
TODİL	Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi
TOLD-P: 4	Test of Language Development, Primary: Fourth Edition
K.YAŞ	Kronolojik Yaş
PMKÖ	Problemlili Medya Kullanım Ölçeği
WHO	World Health Organization
TD	Tipik Dil
GDK	Gecikmiş Dil ve Konuşma

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 4.1: Demografik Bilgilerin Karşılaştırılması	26
Tablo 4.2: Ebeveyn Bilgileri.....	27
Tablo 4.3: Alıcı Dil, İfade Edici Dil ve Problemlı Medya Kullanım Ölçeği Sonuçları..	28
Tablo 4.4: Alıcı Dil Standart Puan Bağımlı Değişken için oklu Doğrusal Regrasyon Analizi	29
Tablo 4.5: İfade Edici Dil Standart Puan Bağımlı Değişken için oklu Doğrusal Regrasyon Analizi	30
Tablo 4.6: Alıcı ve İfade Edici Dil Yaş ile İlişkili Değişkenler (Pearson Korelasyon Katsayısı)	31

ÖZET

Kurtulmuş, S., (2023). Ekran Maruziyetinin Dil Gelişimi Üzerine Etkilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Atlas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı, İstanbul.

Gelişimsel dil ve konuşma bozukluğu her 14 çocuktan birini olumsuz etkileyen en yaygın gelişimsel bozukluklardan biridir. Bu çalışmanın amacı tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların ekran maruziyetine bağlı dil ve konuşma gelişimlerini değerlendirmektir.

Çalışmaya 24 – 48 ay arasında 36 gelişimsel dil bozukluğu olan (çalışma grubu, yaş ortalaması 37,53±8,77 ay) ve 24 tipik gelişim gösteren çocuk (kontrol grubu, yaş ortalaması 41,79±8,57 ay) ile bu çocukların ebeveynleri (59 kadın, 1 erkek olmak üzere toplam 60 ebeveyn) dâhil edildi. Tüm çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmek için Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) uygulayıcı formu ve ebeveynlerin ekran maruziyetinin dil gelişimine olumsuz etkilerine yönelik tutum ve farkındalıklarını belirlemek için Problemlı Medya Kullanım Ölçeği (Kısa Form) kullanıldı.

Çalışmaya katılan çocukların alıcı dil (standart puanları, eş değeri yaşları, yaş farkları), ifade edici dil (standart puanları, eş değeri yaşları, yaş farkları) ve problemlı medya kullanım ölçeği sonuçlarının karşılaştırılmasında ölçüm ortalamaları bakımından gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p<0,001$). Ekran maruz kalma süresinin her 1 saat artımında çocukların alıcı dil standart puanında ortalama 7,407 puan düşüş gözlemlendi.

Dijital medya ve ekranlar artık çocukların hayatlarının her alanında ve her anında yer almaktadır ve kullanımları her geçen gün artmaktadır. Elde edilen bulgulara göre ekrana maruz kalmak çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla ekrana maruz kalmanın önerilen sınırlar içerisinde tutulması ve çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gelişimsel dil bozukluğu, Ekran Maruziyeti, Ebeveyn farkındalığı

ABSTRACT

Kurtulmus, S., (2023). Examining the Effects of Screen Exposure on Language Development. Master's Thesis, Istanbul Atlas University, Graduate Education Institute, Department of Speech and Language Therapy, Istanbul.

Developmental speech and language disorder is one of the most common developmental disorders affecting one in 14 children. The aim of this study was to evaluate the speech and language development of typically developing children and children with developmental language disorder due to screen exposure.

The study included 36 children between 24 and 48 months of age with developmental language disorder (study group, mean age 37.53 ± 8.77 months) and 24 typically developing children (control group, mean age 41.79 ± 8.57 months) and their parents (59 females and 1 male, total 60 parents). The Turkish Test of Early Language Development (TEDIL) practitioner form was used to assess the receptive and expressive language skills of all children, and the Problematic Media Use Scale (Short Form) was used to determine parents' attitudes and awareness of the negative effects of screen exposure on language development.

In the comparison of the results of receptive language (standard scores, equivalent ages, age differences), expressive language (standard scores, equivalent ages, age differences) and problematic media use scale of the children who participated in the study, the difference between the groups in terms of measurement averages was statistically significant ($p < 0.001$). For every 1 hour increase in screen exposure time, an average decrease of 7.407 points was observed in children's receptive language standard score.

Digital media and screens are now present in every aspect and every moment of children's lives and their use is increasing day by day. According to the findings, screen exposure negatively affects children's receptive and expressive language skills. Therefore, screen exposure should be kept within recommended limits and children's language development should be supported.

Keywords: Developmental language disorder, Screen Exposure, Parental aware

1. GİRİŞ VE AMAÇ

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bilgi teknolojilerinin hızla gelişmesiyle birlikte elektronik medya cihazları (ör. televizyonlar (TV'ler), bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve tabletler) iş, eğitim ve eğlence amacıyla insanların günlük yaşamlarına yerleşmiştir (Duch vd., 2013; Paudel vd., 2017). Daha da çarpıcı olanı ise bu tür cihazların küçük ve çok küçük çocuklar tarafından kullanımındaki büyük artışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ulusal düzeyde temsili bir araştırma, 2 yaşın altındaki çocukların %68'inin normal bir gün içinde ekran tabanlı cihazlar kullandığını ortaya çıkardı (Duch vd., 2013), İtalya'da yakın zamanda yapılan bir başka anket ise 3 ila 5 yaş arası çocukların %80'inin ebeveynlerinin akıllı telefonunu kullandığını gösterdi (Bozzola vd., 2018). Ekran başında aşırı vakit geçirmek, okul çağındaki çocuklarda yetersiz uyku, obezite ve psikolojik sorunlarla ilişkilidir ve bu nedenle genellikle çocukların sağlığına zararlı olduğu düşünülmektedir (Paudel vd., 2017).

On yıllardır, televizyon veya ekrana maruz kalma olarak tanımlanan ekran kullanımının erken dönemde çocuk gelişimine yardımcı olup olmadığı konusunda bilimsel tartışmaların yanı sıra önemli bir kamuoyu söylemi de bulunmaktadır. Çocukların dijital medyaya erişimi ve tüketimi arttıkça bu tartışma son on yılda yeniden artmıştır. (Madigan vd., 2019).

Ekran kullanımının miktarı (yani, günlük/haftalık saat) açısından, ekran kullanımının pasif veya hareketsiz bir davranış olabileceği ve dil gibi büyüme ve gelişme için kritik öğrenme fırsatlarının yerini alabileceği ileri sürülmüştür. Yani, küçük çocuklar ekranlara maruz kaldıklarında iletişimi ve dil edinimini teşvik ettiği gösterilen ikili sözlü alışverişlere katılmamaktadırlar (Zimmerman vd., 2007; Chonchaiya ve Pruksananonda, 2008). Ancak, ekran kullanımının artmasının gecikmiş dil edinimiyle bağlantılı olduğu fikrini destekleyen (Zimmerman vd., 2007; Christakis vd., 2009) ve çürüten (Ruangdaraganon vd., 2009; Lee vd., 2017) araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca, ekran kullanımının kalitesi açısından, bağlamın (birlikte izleme) ve içeriğin (eğitimsel programlama) ekran kullanımıyla ilişkili gelişimsel risklerin bazılarını dengeleyebileceği ileri sürülmektedir (Christakis, 2009). Yani, programların kalitesi çocukların dil gelişimini engellemekten ziyade geliştirmeye hizmet edebileceği belirtilmektedir (Rice vd., 1990). Bu tartışma sürüp gideceğe benzemektedir.

Dolayısıyla ekran maruziyetinin dil gelişimi açısından faydalı ve zararlı olduğu yapılan değişik çalışmalarla ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Spesifik olarak, ekran maruziyeti ile ilgili olarak çocukların kullanım miktarı (örneğin, ekran başında geçirilen süre ve arka planda televizyon izleme süresi), kullanım kalitesi (örneğin, eğitici ve birlikte izleme) ve ekrana maruz kalmanın başlangıç yaşı gibi bileşenlerin yanında bireysel hassasiyetlerinde değerlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Amerikan Pediatri Akademisi, çocukların 18. aydan önce ekrana maruz kalmamasını, 2 ila 5 yaş arası çocukların günde maksimum 1 saate kadar yüksek kaliteli program izlemesini (mümkünse birlikte izleme) önermektedir. Ayrıca 6 yaşından büyük çocuklar için de ekran kullanımının miktarı ve kalitesi konusunda tutarlı sınırlamaların olması üzerinde durulmaktadır (Madigan vd., 2019).

Bu çalışmamızın amacı, gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan çocukların ekran maruziyeti ve bu konuya yönelik ebeveynlerinin tutum ve davranışları incelemektir. Çocuklar ve bebekler doğdukları andan itibaren yoğun olarak ekrana maruz kalmaktadır. Çocukların beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemde ekrana maruz kalmak dil gelişimini ciddi anlamda olumsuz etkileyebilir. Bu araştırmada ayrıca ekrana maruz kalma durumunun dil ve konuşma gelişimi üzerine olumsuz etkilerinin bulunması da amaçlanmıştır. Ülkemizde yapılan kapsamlı çalışmalardan biri olması itibarıyla de dikkate değerdir ve bu konuda devam eden tartışmalara da ışık tutması açısından son derece önemlidir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranması hedeflendi.

Soru 1: Ekrana maruz kalma grupları ile çocuklarda kronolojik yaş ile alıcı-ifade edici dil yaşları (ay) arasındaki fark nedir?

Soru 2: Çocuklarda kronolojik yaş (ay) arttıkça alıcı ve ifade edici dil yaşları arasında bir fark var mıdır?

Soru 3: Ebeveynlerin yaşı ile ekrana maruz kalma grupları arasında bir ilişki var mı?

Soru 4: Problemler Medya Ölçeği puanı arttıkça alıcı ve ifade edici dil yaşları (ay) arasında bir ilişki var mı?

Soru 5: Ebeveyn yaşı ile alıcı ve ifade edici dil yaşları (ay) arasında bir ilişki var mı?

Soru 6: Ekrana maruz kalma grupları ile problemler medya ölçeği arasında bir bağlantı var mı?

2. GENEL BİLGİLER

2.1.EKRAN MARUZİYETİ

Ekran maruziyeti, modern teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte toplumda önemli bir konu haline gelmiştir (Smith, 2020). Bu terim, bireylerin elektronik cihazların ekranlarına uzun süreli ve sık maruz kalmasını ifade eder. Bu ekranlar, bilgisayar monitörleri, televizyonlar, akıllı telefonlar, tabletler ve diğer benzeri cihazların ekranlarını içerebilir (Smith, 2020).

Ekran maruziyeti, bireylerin günlük yaşamlarının birçok yönünü etkileyebilir ve çeşitli fiziksel, psikolojik ve sosyal etkilere yol açabilir (Roberts vd., 2005). Yetişkinlerde fiziksel açıdan, uzun süreli ekran maruziyeti göz yorgunluğuna neden olabilir. Bu, bilgisayar kullanımına bağlı olarak "dijital göz yorgunluğu" veya "bilgisayar göz sendromu" olarak adlandırılır (Rosenfield, 2016). Belirtileri arasında göz kuruluğu, baş ağrıları, bulanık görme ve göz kaslarının ağrısı yer alır. Ayrıca, uzun süreli oturma ve hareketsizlik, ekran maruziyeti ile birlikte yaygın olarak görülen obezite ve postür sorunlarına katkıda bulunabilir (Falck vd., 2018).

Psikolojik olarak, ekran maruziyeti özellikle çocuklar ve gençler için uyku düzenini bozabilir (Hale ve Guan, 2015). Gece geç saatlerde ekran kullanımı, melatonin üretimini engelleyerek uyku düzenini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, aşırı ekran maruziyeti sosyal izolasyon riskini artırabilir ve gerçek dünyadaki ilişkileri olumsuz etkileyebilir. Ekran maruziyeti aynı zamanda dijital bağımlılığa yol açabilir, ki bu durum psikolojik sorunlara neden olabilir (Twenge ve Campbell, 2018).

Sosyal açıdan, ekran maruziyeti, bireylerdeki iletişimi etkileyebilir ve bireyi sanal ortama iten bu araç ekran alışkanlığından meydana gelen yalnızlık duygusundan kaynaklanabilir. Modern dünyada özellikle genç bireyler arasında sosyal medya platformlarını yoğun olarak kullanmak fiziksel iletişimi azaltabilir ve yalnızlık duygularını bu platformlarla gidermeye çalışmaktadırlar. Ancak yoğun ekran maruziyetinin neden olduğu olumsuz duygular bireyleri sosyal hayattan koparır. Bir çıkış yolu olarak gördüğü bu platformlarda iletişim eksikliği duygusunu tatmin etmeye çalışırlar. Bu durum, sosyal medya platformlarında kurulan ilişkilerin gerçek dünyadaki ilişkilere üstünlük sağlama tehlikesi taşır (Özodaşık, 2001).

2. 1. 1. Ekran Maruziyetinin Çocukların Üzerinde Etkisi

Günümüzde iletişim araçlarının, özellikle telefon ve tablet gibi cihazların, 0-6 yaş aralığındaki çocuklar üzerindeki kullanım oranı her geçen gün artmaktadır. Bu durum, özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklarda ekran maruziyetinin gelişim basamaklarını olumsuz etkilediği gözlemlenmektedir (Kabali vd., 2015).

Bu dönemdeki çocuklar, hızla gelişen beyin yapıları ve duyuşal-motor becerileri ile karakterizedir. Ancak, yoğun ekran maruziyeti, bu kritik dönemdeki gelişimlerine zarar verebilir. Özellikle, çocukların sosyal, duyuşal ve bilişsel gelişimine katkıda bulunan doğal etkileşimlerden yoksun kalmaları, ekranların aşırı kullanımıyla ilişkilendirilebilir (APA, 2016).

2.1.2. EKCRAN MARUZİYETİNİN ÇOCUKLARDA MOTOR BECERİLERE ETKİSİ

Çocuklarda ekran maruziyeti, motor gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. İnce motor beceriler, çocuğun koordinasyon yeteneği olarak tanımlanır ve bu beceriler, çocuğun günlük yaşam aktivitelerini sürdürmesi, okuma ve yazma gibi akademik görevleri yerine getirmesi, sosyal etkileşimlerde bulunması ve kendini ifade etmesi için hayati öneme sahiptir (Smyth vd., 2007). Özellikle erken çocukluk döneminde ince motor becerilerin sağlıklı bir şekilde gelişimi, bilişsel ve duyuşal gelişimin temelini oluşturur. Ancak, aşırı ekran maruziyeti bu becerileri olumsuz etkileyebilir.

Araştırmalar, çocukların uzun süreli ve sık ekran maruziyeti sonucunda ince motor becerilerinde azalma yaşayabileceğini göstermektedir (Christakis vd., 2004). Çocukların, ekranlara odaklanarak geçirdikleri zaman, manipülatif becerileri geliştirme fırsatlarını azaltabilir. Bu durum, çocukların nesnelere tutma, kavrama, kesme, yapıştırma gibi günlük yaşam becerilerini etkileyebilir (Christakis vd., 2004).

Bu bağlamda, çocukların sağlıklı motor gelişimini desteklemek ve olumsuz etkileri en aza indirmek adına ebeveynler ve bakıcılar için dikkate alınması gereken birkaç önemli nokta bulunmaktadır (APA, 2016). Bunlar arasında çocuklara dengeli bir ekran zamanı politikası uygulamak, interaktif oyun ve aktivitelere teşvik etmek ve fiziksel etkinlikleri desteklemek gibi stratejiler yer almaktadır (APA, 2016).

Emiroğlu (2016) tarafından yapılan bir çalışma, çocukların televizyon ve diğer medya araçlarıyla karşılaştıkları içeriklerde korkutucu, utanç verici, çirkin ve şiddet içeren unsurları olumsuz olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, etintaş ve Turan (2018) tarafından belirtilen verilere göre, çocukların gelişim dönemlerine uygun olmayan görsellerle karşılaşma oranı önemli bir düzeydedir.

Sosyal etkileşimlerin, erken çocukluk dönemi deneyimlerinin temel bir parçası olduğu kabul edilmektedir (Pagani vd., 2016). Ekran başında uzun süre bulunma, çocuğun arkadaşlarıyla sosyal ortamlarda zaman geçirme seçeneklerini zayıflatmaktadır (Nsaif, 2016; Rideout, 2013).

2.1.3 ÇOCUKLARDA EKTRAN MARUZİYETİNİN BİLİŞSEL GELİŞİM ALANINA ETKİSİ

Ekran başında geçirilen sürede az enerji harcama, pasif alıcı olma durumu (Stephen ve Plowman, 2014), dşuk kaliteli ve uygunsuz içeriklere maruz kalma olasılığı, çeşitli olumsuz sağlık etkilerini beraberinde getirebilir (Zamani vd., 2009). Ekran başında uzun süre bulunmanın, fiziksel aktivite eksikliği, sağlıksız beslenme alışkanlıkları, gazlı içecek tkretiminde artış, obezite (Robinson, 2017), kas iskelet sistemi rahatsızlıkları (Lazić vd., 2021), dikkat sorunları (Pagani vd., 2010), görme problemleri, radyasyonun çeşitli etkileri, vücut sıcaklığının artması, bař ağrıları (Stiglic, 2019), saldırgan davranışlar, uyku sorunları (Tař, 2017), radyasyon nedeniyle nöbet geçirme sıklığının artması, cihazların ürettiği elektromanyetik radyasyonlara ek olarak sinir sistemi problemleri (Nsaif, 2016) ve kanserojen elektromanyetik dalgalara maruz kalma gibi çeşitli sağlık sorunlarına neden olabileceği bilinmektedir (WHO, 2014).

2.1.4 ÇOCUKLARDA EKTRAN MARUZİYETİNİN DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ

Yapılan bir çalışmada ekrana maruz kalan çocukların dil gelişiminin geciktiği bulunmuştur (Keskindemirci ve Gökçay, 2020). Televizyon izlemek veya telefon ile vakit geçirmek gibi etkinlikler sırasında, çocuklar genellikle etkileşimli bir dil deneyimi yaşamazlar. Bu, ocukların kelime dağarcığını geliştirme, yeni terimleri öğrenme ve dili deneyimleme fırsatlarını sınırlayabilir. Ekranla geçirilen zaman doğal dil edinimini engelleyebilir.

2.2.DİL

2.2.1. Dil Nedir

Dil, toplumlar arasında paylaşılan ve belirli kurallara tabi olan sembolik bir sistemdir; bu semboller rastgele seçilmiş olabilir, ancak zaman içinde gelenekselleşmiş ve kullanımları belirli dilbilgisel normlara bağlı hale gelmiştir (Eger, 2006). Dil, anlamları ifade etmek için bu sembolik sistem içindeki kurallara uygun olarak kullanılır. Dil zihnin aynasıdır (Chomsky, 1975).

2.2.1.1.Dilin Özellikleri

Dilbilimciler, dilin özelliklerini analiz etme çabasındadırlar. Dil, genel olarak hem belirli kurallara tabi olan hem de sosyal etkileşimde bulunan bir araçtır; aynı zamanda hem yapısal kurallara uyar, hem de kullanıcıları tarafından sürekli olarak yeni ifadeler ve anlamlar yaratma yeteneğiyle üretken bir nitelik taşır (Owens, 2008).

2.2.1.1.1. Dil Sosyal Bir Araçtır

İletişimin sağladığı çerçevenin dışında dili tartışmanın pek bir faydası yoktur. Dil iletişim için gerekli olmasa da iletişim kesinlikle dilin temel ve tanımlayıcı bir unsurudur. Paylaşılan bir kod olarak dil, kullanıcıların fikir ve isteklerini birbirlerine aktarmalarını sağlar. Aslında dilin tek amacı, insanlar arasındaki iletişimin şifresi olarak hizmet etmektir. Genel olarak dil, kendi kültürünün kolektif düşüncesini yansıtır ve dolayısıyla bu düşüncüyü etkiler (Owens, 2008).

2.2.1.1.2 Dil Kurallara Yönelik Bir Sistemdir

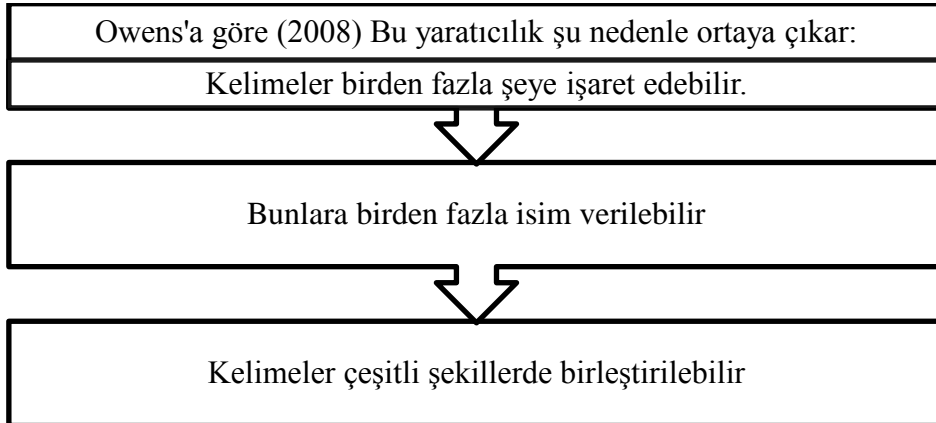
Anlam ile kullanılan semboller arasındaki ilişki keyfidir, fakat sembollerin birbirlerine göre düzenlenmesi keyfi değildir. Dilin bu keyfi olmayan organizasyonel özelliği, tekrar tekrar ortaya çıkan temel kuralların veya kalıpların varlığını gösterir. Bu paylaşılan kural sistemleri, bir dilin kullanıcılarının mesajları anlamalarına ve oluşturmalarına olanak tanır (Owens, 2008).

Dil sadece kuralları değil aynı zamanda kuralların kullanılma sürecini ve ortaya çıkan ürünü de içerir. Örneğin, bir cümle bir isim ve bir fiilden oluşur, ancak bu kural bize ismi ve fiili seçtiğiniz süreç veya bu iki kategoriyi kullanarak görünüşte sonsuz sayıda olası kombinasyon hakkında hiçbir şey ifade etmez (Owens, 2008).

Bir dil kullanıcısının kurallar sistemi hakkındaki temel bilgisi onun dilsel yeterliliği olarak adlandırılır. Kullanıcı kuralları belirtemese de performans kurallara bağlılığı gösterir. Dilbilimci, bu kuralları veya çalışma ilkelerini belirlemek amacıyla insan davranışını gözlemler (Owens, 2008).

2.2.1.1.3 Dil Üreticidir

Dil üretken bir sistemdir. Üretken kelimesi, üretmek, yaratmak (Yaratılış'ta olduğu gibi) veya var etmek anlamına gelen, üretmekle aynı köke sahiptir. Dolayısıyla dil üretken veya yaratıcı bir araçtır. Kurallara ilişkin bilgi, konuşmacıların anlamlı ifadeler üretmesine olanak tanır. Konuşmacılar, sınırlı sayıda sözcük ve sözcük kategorilerinden (isimler gibi) ve sınırlı sayıda kuraldan neredeyse sonsuz sayıda cümle oluşturabilir (Owens, 2008).



2.3 DİLİN DİĞER ÖZELLİKLERİ

İnsan dili aynı zamanda dönüşlüdür; yani dil, onun doğruluğu, etkililiği ve nitelikleri üzerinde düşünmek için dili kullanabiliriz. Hayvanlar kendi iletişimlerini yansıtamazlar. Dilin ek bir özelliği de yer değiştirme veya anlık bağlamın ötesinde iletişim kurabilme yeteneğidir (Owens, 2008).

2.3.2 Dilin Bileşenleri

Çok karmaşık bir sistem olan dil, onu en iyi şekilde işlevsel bileşenlerine ayırarak açıklanabilir. Dil, mutlaka eşit olmasa da üç ana bileşene ayrılabilir: biçim, içerik ve kullanım. Form, sesleri ve sembolleri sırayla birbirine bağlayan bileşenler olan söz dizimini, morfolojiyi ve fonolojiyi içerir. İçerik, anlamı veya anlambilimi kapsar ve kullanıma pragmatik denir (Owens, 2008).

Bu beş bileşen (sentaks (sözdizimi bilimi), morfoloji (biçimbirim bilimi), fonoloji (ses bilgisi), semantic (anlambilim) ve pragmatik (kullanım bilim)) dilde bulunan dilin bileşenleridir (Owens, 2008).

Her birimiz dili kullandıkça fikirleri (anlambilim) kodluyoruz; yani bir olayı, nesneyi veya ilişkiyi temsil etmek için bir sembol (bir ses, bir kelime vb.) kullanıyoruz. Bu fikirleri başkalarına iletmek için, anlamı daha spesifik olarak açıklığa kavuşturmak amacıyla uygun ses birimlerini (fonoloji), uygun kelime sırasını (sözdizimi) ve uygun kelimeleri ve kelime başlangıçlarını ve sonlarını (morfoloji) içeren belirli formları kullanırız. Konuşmacılar bu bileşenleri bilgi edinme, selamlama veya yanıt verme (pragmatik) gibi belirli iletişim amaçlarına ulaşmak için kullanırlar (Owens, 2008).

2.3.2.1 Fonoloji (Ses Bilimi)

Ses üretimi, sesin sınıflandırılması ve birleştirilmesi üzerine odaklanan dilin ses yapılarını inceleyen dilin bileşenine Fonoloji denir (Goldsmith, 1990).

2.3.2.2 Morfoloji (Edim Bilim)

Sözcüklerin içsel yapılarını ve bu yapıların birleşimini inceleyen, analizini yapan ve sözcüklerin nasıl oluştuğunu kurallarla açıklayan dil bileşenine Morfoloji denir (Aronoff ve Fudeman, 2011).

2.3.2.3 Sentaks (Sözdizim Bilim)

Dilin cümle yapılarını inceleyen, cümle kurma ve kelimelerin anlamını oluşturma süreçlerine odaklanan dilin bileşenine Sentaks denir (Adger, 2003).

2.3.2.4 Semantik (Anlam Bilim)

Dilin anlam yapılarını araştıran, sözcüklerin ve sözcüklerin oluşturduğu ifadelerin anlamlarını, anlam değişikliklerini ve bağlamsal ilişkilerini inceleyen dilin bileşenine Semantik denir (Kempson ve Cormack, 2011).

2.3.2.5 Pragmatik (Kullanım Bilim)

Dilin kullanımını ve kullanılan dilin nasıl işlevsellik kazandığını anlamaya odaklanan, iletişimdeki konuşmacının niyetlerini ve bu niyetlerin işlevselliğini detaylı bir şekilde inceleyen dil bileşenine Pragmatik denir (Levinson, 1983).

2.4. DİL EDİNİMİ YAKLAŞIMLARI

Dil edinimi farklı disiplinlerin etkisi altında halen aktif bir şekilde incelenen bir bilim dalıdır. Dil ediniminin anlaşılması ve açıklanabilmesi için farklı teoriler geliştirilmiştir.

2.4.1. Davranışçı Dil Edinimi Teorisi

Bu teori, dil öğrenimini çevresel faktörler ve öğrenme süreçleri üzerinden açıklar. Dilin öğrenilmesinde dışsal ödüller ve cezaların rol oynadığı, tekrar ve taklit gibi davranışçı öğrenme süreçlerinin etkili olduğu savunulur (Skinner, 1957).

2.4.2. Bilişsel Dil Edinimi Teorisi

Bilişsel yaklaşım, dil edinimini bilişsel süreçlere dayandırır. Dilin öğrenilmesinde bellek, dikkat, problem çözme ve bilişsel yeteneklerin kritik öneme sahip olduğunu vurgular (Piaget, 1954).

2.4.3 İşlevsel Dil Edinimi Teorisi

İşlevsel dil edinimi teorisi, dilin öğrenimini dilin pratik kullanımına odaklanarak inceler. Dilin, iletişim ve sosyal etkileşimdeki gerçek ihtiyaçlara bağlı olarak geliştiğini savunur (Halliday, 1975).

2.4.4 Bağlamcı Dil Edinimi Teorisi

Bu teori, dilin sosyal bağlam ve kültürel etkileşimle birlikte şekillendiğini öne sürer. Dilin, kültürel normlara uygun olarak anlamlandırıldığına vurgu yapar (Vygotsky, 1978).

Bu temel teoriler, dil edinimi sürecini anlama ve insan davranışlarını tanımlayan psikoloji ve dili tanımlayan dilbilim disiplinleri ile alakalı çalışmalara fayda sağlama amacını barındırır. Dil edinimi konusundaki bu yaklaşımlar bir birleriyle etkileşim halindedir ve dilin karmaşık yapısını anlamak adına çok boyutlu bir bakış açısı sunar.

2.5. NORMAL DİL GELİŞİMİ GÖSTEREN 0-6 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN DİL EDİNİMİ ÖZELLİKLERİ VE YAŞLARI

Normal dil gelişimi gösteren 0-6 yaş arası çocukların dil edinimi, bireysel farklılıklar gösterebilir. Ancak genel olarak dil gelişim evreleri birbirleri ile benzerlik gösterir. Bu evrelerdeki çocukların dil edinimi özellikleri ve yaşlarına dair akademik bilgiler aşağıda yer almaktadır (Doğan ve Kenanoğlu, 2020).

2.5.1. Söz Öncesi Dönem

Bu dönemde bebekler henüz kendilerini sözel olarak ifade edemeseler bile istek ve ihtiyaçlarını vokalizasyonlar ve jest kullanımıyla ifade edebilir (Owens, 2016). Söz öncesi dönem; yeni doğan dönemi (ağlama), gıgıldama dönemi, babıldama dönemi ve babıldama tekrarları olarak ele alınmaktadır (Doğan ve Kenanoğlu, 2020).

2.5.1.1 Yeni Doğan Ağlama Dönemi (0-2 Ay)

Bebek bu dönemde annesinin sesini tanır ve tepki verebilir. Herhangi bir isteği olduğunda bunu ağlayarak ifade eder ve değişik sesleri ayırt eder. Bu dönemde ağlama, bebeğin çevresiyle kurduğu iletişimi ifade eder (Mayes & Cohen, 2006; Yavuzer, 2010; Küçükkaragöz, 2012).

2.5.1.2 Gığıldama Dönemi (2-3 Ay)

Bu dönemde bebek basit sesler çıkarır ve rahatsızlığını ifade eden sesleri üretmeye ek olarak mutluluğunuda ifade eden sesler çıkarır. “O, U, A” rastgele çıkardığı sesleri uzatabilir. Daha sonraki süreçte bu seslerin sonuna “H” sesi ekleyerek, ah,uh gibi sesler üretir. Ses üretimi istemli değildir (Atay, 2009; Pedagoji Derneği, 2019; Güvendir & Yıldız, 2014).

2.5.1.3. Mırıldanma (Babıldama) Dönemi (3-6 Ay)

Dört aylıktan itibaren bebek sesleri denemeye başlar ve sesleri üretmek kontrol altına alınır (Atay, 2009; Pedagoji Derneği, 2019). Bu dönemdeki çocuklar “ba,da,ma” gibi ünlü ve ünsüz sesleri bir araya getirerek üretmeye başlar ve çocuk ilk sözcüklerini ürettikten sonra bu sesleride üretmeye devam eder. Bu dönemde çocuğun ürettiği sesler ve heceler anadilinden bağımsız olarak gelişir ve evrensel olarak kabul edilir (Küçükkaragöz, 2012).

2.5.1.4. Mırıldanma (Babıldama) Tekrarı Dönemi (6-9 Ay)

Bu dönemde bebeğin çıkardığı sesler hece üretimi olarak gerçekleşir ve ses oyunlarının tekrarı olarakta kabul edilir. Bebeğin ebeveynleri bebeğin çıkardığı seslere tepki vermeleri ve tekrar etmeleri çocuklar için eğlenceli olduğu kadar konuşma edinimi içinde destekleyicidir (Cüceloğlu, 2011; Keklik, 2011; Küçükkaragöz, 2012; Pedagoji Derneği, 2019).

2.5.2. Sözcük Öğrenme Dönemi

12-24 ay arasını kapsayan bu dönemde çocuklar ilk sözcüklerini üretmeye başlarlar. Çeşitli sözcükler öğrenirler ve sözcük yapıları farklılaşmaya başlar (Doğan ve Kenanoğlu, 2020).

2.5.2.1. Ses, Sözcük Dönemi (9-12 Ay)

Bebekler bu dönemde sık sık mırıldanmaya başlayarak yetişkin konuşmasına benzeyen uzun diziler oluşup anlaşılmayan fakat ritmik olan, düz cümle ya da soru cümlesine benzeyen akıcı sesler oluşturur (Doğan ve Kenanoğlu, 2020). Bu dönemde akıcı olan bu sesler sözcüklerin yerini tutar (Atay, 2009).

2.5.2.2. Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay)

On ikinci ay itibariyle ilk sözcüklerin üretilmesiyle söz öncesi dönemin tamamlandığı ve söz öncesi gelişimden sözcük öğrenme gelişimine geçişi olarak kabul edilen bir dönemdir. Bu dönemde çocuk dilinde sözcükler tümce değerindedir. Bebek karmaşık duygularını dahi tek bir sözcüğe sığdırmaktadır (Doğan ve Kenanoğlu, 2020). Bu durum bir bakıma tek kelimelik cümleler olarak düşünülebilir (Doğan ve Kenanoğlu, 2020).

2.5.2.3. İki Sözcüklü İfadeler Dönemi (18-24 Ay)

Telegrafik konuşma dönemi olarakta bilinen iki sözcüklü ifadeler döneminde, çocuğun söyleyebildiği sözcüklerin sayısı iki yaş civarında 12 aydan daha fazladır ve sözcük dağarcığı elli ile yüz sözcük arasına ulaşır. Çocukların kelime öğrenme hızı çok yüksek olan bu dönemde kelime dağarcığı genişler ve çocuk iki kelimeli cümleler kurmaya başlar (Doğan ve Kenanoğlu, 2020; Keklik, 2011; Santrock, 1998).

2.5.3. Kural Öğrenme Dönemi

2-5 yaş arasında fonolojik gelişimin en hızlı olduğu bu evrede sözcük dağarcığı gelişimi de yüksektir (Topbaş, 2017). Çocukların sözcük dağarcıkları ortalama olarak 2 yaş civarında 300 sözcük, 3 yaşında 900 sözcük ve 4 yaşında 1500 sözcüğe kadar artar (Durmuş, 2023;

Owens ve Farinella, 2021). Türkçe konuşan tek dilli çocuklarda Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE) kullanılarak yapılmış bir çalışmada, 24 aylık tipik gelişim gösteren bir çocuğun ortalama 362 sözcüğünün olduğu bildirilmiştir (Durmuş, 2023; Maviş ve Demirdöğenler, 2016). Çocuk 36 aylıkken dilin temel yapılarını bilir ve öğrendiği sözcükleri doğru bir şekilde cümle içinde kullanmaya başlar (Doğan ve Kenanoğlu, 2020; Bacanlı, 2003). Çocuklar kelimeleri bir araya getirerek daha uzun cümleler oluşturduklarında bağımlı morfolerleri de kullanmaya başlarlar (Durmuş, 2023). 3 yaşından sonra daha geç edinilen yapılar olan bağlaç ve bağlaç görevi gören sözcüklerle cümleleri birleştirmeyi öğrenirler (Durmuş, 2023; Ege, 2017). 4 yaşına geldiklerinde ise dilbilgisi kurallarına uygun karmaşık cümleler kurmaya başlarlar (Durmuş, 2023; Hoff, 2014).

2.5.4. Sesbilgisel Farkındalık ve Okuryazarlık Dönemi

5 yaşta başlayıp ergenlik dönemine kadar devam eden bu dönemde geç öğrenilen dil becerileri yer alır (Topbaş, 2017). Çocukların okul döneminde dil yeterlilikleri devam eder. Okul döneminde, çocuklar için yeni dilsel talepler ve dilsel deneyimler sağlandığı zaman bu dönemde çocuklar yeni sözcükler öğrenmeye, çocukların fonolojik farkındalık becerileri gelişmeye, çocukların cümlelerinde dilbilgisel yapılarda karmaşıklıklar artmaya, sohbet sürdürme ve yapılandırma becerileri gelişmeye devam eder (Durmuş, 2023 ; Hoff, 2014).

2.6. DİL VE KONUŞMA GELİŞİMİNİ OLUMSUZ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Dil ve konuşma becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyen belli başlı faktörler vardır. Bunları iki ana başlık altında toparlayacağız: medikal faktörler, çevresel ve sosyal faktörler (Topbaş, 2015).

2.6.1. Medikal Faktörler

Çocuklarda dil ve konuşma gelişiminde problemlere sebebiyet verecek pek çok risk faktöründen bahsedilebilir. Bu risk faktörleri üç başlık altında toplanabilir: Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası (Topbaş, 2015).

2.6.1.1. Doğum Öncesi (Prenatal) Nedenler

Otozomal kromozomal bozukluklar, cinsiyet kromozom bozuklukları, gen anormallikleri, doğum öncesi enfeksiyonlar ve gebelik esnasında oluşabilecek diğer etmenler olarak geçmektedir (Topbaş, 2015).

2.6.1.2. Doğum Sırası (Perinatal) Nedenler

Doğum esnasında hipoksi, mekanyum aspirasyon, kordon dolanması, uzun doğum süresi, düşük doğum kilosu, erken doğum gibi olumsuz durumlardır (Topbaş, 2015).

2.6.1.3. Doğum Sonrası (Postnatal) Nedenler

Küvözde kalma, sarılık, havale, yüksek ateş, menenjit, orta kulak iltihabı, kafa travması, ensefalit gibi olumsuz durumlardır (Topbaş, 2015).

2.6.2. Çevresel ve Sosyal Faktörler

Günümüzde dil gelişimini etkileyen durumlardan biri de çevre ve sosyal imkanlardır. Çocuğun çevresi olarak kabul edilen ilk ortam ailesidir. Ailenin durumu, aile kuralları, etkileşim biçimleri, kardeş sayısı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailenin eğitim düzeyi, ailenin aşırı sevgi göstermesi veya ailenin çocuğu reddetmesi gibi durumlar bu alanda yer alır (Topbaş, 2015).

2.7. DİL BOZUKLUĞU

Dil bozukluğu, bireyin konuşma ve dil becerilerinde görülen sapmaları, eksiklikleri veya bozuklukları ifade eder. Bu durum, kişinin sesleri doğru bir şekilde üretememesi, sınırlı bir kelime dağarcığına sahip olması, dilbilgisi kurallarını anlamada zorlanması veya genel iletişim becerilerinde güçlük yaşaması gibi farklı şekillerde ortaya çıkabilir (Gilliam ve vd., 2017)

Dil bozukluğu olan çocuklar, kelime veya dilbilgisini yaşlarına uygun şekilde anlama ve/veya kullanmada olağandışı zorluklar yaşarlar. Dil bozuklukları; zihinsel engellilik, duyuusal bozukluklar (işitme veya görme), tıbbi durumlar, nörolojik bozukluklar veya motor fonksiyon bozuklukları gibi altta yatan koşullara atfedilemez (Gilliam ve vd., 2017; APA, 2013).

Çoğunlukla dil bozuklukları, çocukluk döneminde fark edilir ve terapötik müdahalelerle düzeltilme potansiyeline sahiptir. Ancak bazı durumlarda, dil bozuklukları ömür boyu devam edebilir ve bireyin günlük yaşamını etkileyebilir (Gilliam vd., 2017).

Dil bozukluğu, oldukça yaygın bir durumdur ve okul öncesi ve okul çağındaki çocukların yaklaşık %7'sini etkiler (Tomblin vd., 1997). Dil öğrenme zorluklarına sahip olan çocuklar, genellikle 5 yaşına kadar çözülemeyen sorunlarla karşılaşır ve bu durum ilkokul yıllarında sosyal ve akademik dil konusunda güçlükler yaşamalarına neden olabilir (Gilliam vd., 2017; Tomblin vd., 2003).

Lise yıllarına kadar devam eden dil bozukluğu, genellikle sosyal, akademik ve mesleki zorlukları beraberinde getirme eğilimindedir (Gilliam vd., 2017; Johnson vd., 1999; Stothard vd., 1998). Dil görevleri olan okuma ve yazma, dil bozukluğu olan okul çağındaki çocuklar için genellikle öğrenme sorunlarına yol açar (Catts vd., 2014), çünkü bu beceriler dil yeteneklerini gerektirir (Kamhi vd., 1999).

2.8. GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU

Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB), erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve sıklıkla yetişkinliğe kadar devam eden nörogelişimsel dil öğrenme, anlama ve kullanma süreçlerini etkileyen bir iletişim bozukluğudur (McGregor, 2020).

Gelişimsel dil bozuklukları, spesifik dil bozukluğu ve birincil dil gibi terimler, aynı zamanda açıklanamayan gelişimsel dil sorunları için tanısal etiketler olarak da kullanılmaktadır (Bishop, 2014). Bu terimler, dil bozukluklarının çeşitli nedenleri ve özellikleri arasındaki farklılıkları vurgulamak için kullanılır ve bireylerin ihtiyaçlarına uygun tedavi ve destek sağlamak için önemli bir rol oynar.

Yaklaşık %7,58 Otizm Spekturum Bozukluğundan yaklaşık 7 kat kadar daha yaygındır (Norbury vd., 2016 ; Tombin vd., 1997). GDB'li bireyler önemli risk durumları ile karşı karşıyadır (McGregor, 2020). GDB'li bireylerin okuma güçlüğü ve yazı yazma sorunları ile karşılaşma riski 6 kat, matematikte zorlanma riski 4 kat ve bu üçüyle aynı anda karşılaşma riski 12 kat daha yaygındır (Young vd., 2002).

2.8.1. Gelişimsel Dil Bozukluğunun Nedenleri

Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB), nörogelişimsel bir bozukluktur. Nörogelişimsel bozukluklar, genlerle çevre arasındaki karmaşık etkileşimler sonucunda beyin gelişimini etkileyen durumları ifade eder. GDB'nin neden olduğu beyin farklılıklarının tam olarak neye dayandığı bilinmemektedir. Bu nörogelişimsel bozukluklar genellikle ailelerde görülme eğilimindedir. GDB'li çocuklar, dil gelişiminde zorluklar ve gecikmeler yaşamış olan ebeveynlere ve kardeşlere sahip olma eğilimindedir. Aslında, GDB'li çocukların %50 ila %70'i en az bir aile üyesinde bu bozukluğa rastlanmıştır. Ayrıca, benzer şekilde nörogelişimsel bozukluklara sahip olma potansiyeli taşıyan durumlar, örneğin disleksi veya otizm, GDB'li bir çocuğun aile üyelerinde daha sık görülür (APA, 2013).

2.8.2. Gelişimsel Dil Bozukluğunun (GDB) Özellikleri

Tanı kriterleri arasında olması için aşağıdaki özelliklerin olması gerekmektedir (Bishop, 2016).

- Dil, yaş ve IQ'dan beklenen seviyenin belirgin derecede altındadır. Genellikle, ifade edici ve/veya alıcı dilin standartlaştırılmış bir testte en düşük %10'da skor alınması olarak yorumlanabilir.
- Sözel olmayan IQ ve dil dışındaki gelişim yönleri (öz bakım becerileri, sosyal beceriler), genel olarak normal sınırlar içindedir.
- Dil zorlukları, işitme kaybı, konuşma aparatının fiziksel anormallikleri veya çevresel yoksunluk tarafından açıklanamaz.
- Dil zorlukları, beyin hasarı tarafından kaynaklanmaz.

Belirtiler arasında olması için aşağıdaki özelliklerin olması gerekmektedir (Bishop, 2016).

- Konuşmaya geç başlama; ilk kelimeler genellikle 2 yaşından sonra ortaya çıkabilir.

Özellikle okul öncesi çocuklarda, konuşma seslerinin olgunlaşmaması.

- Geçmiş zaman sonlarının veya yardımcı dilbilgisel yapıların aşılımış yaşlarda hâlâ kullanılması gibi basitleştirilmiş dil yapılarının kullanımı.
- Üretim ve anlama açısından sınırlı kelime dağarcığı.

Kelimelerin veya cümlelerin tekrarını gerektiren görevlerde zayıf sözlü kısa süreli bellek.

- Hızlı konuşulan dilin anlaşılmasında güçlükler, özellikle kullanılan dil becerileri karmaşıklaştıkça ve hızlı konuşuldukça konuşmanın anlaşılmasında güçlükler oluşması

2.9. GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Çocuklarda gözlenen dil bozuklukları, değerlendirme aşamasında genellikle dil ve konuşma terapistleri (DKT), psikologlar, psikiyatristler, odyologlar, özel eğitim öğretmenleri ve çocuk hastalıkları uzmanları gibi çeşitli uzmanların bir araya gelerek işbirliği yapmasını gerektirir (Bishop vd., 2016).

Çocuklarda dil gelişimindeki gecikmeler veya farklılıkların değerlendirilmesinde, özellikle dil ve konuşma terapistleri olarak görev alan klinisyenlerin, çocuğun dil ve konuşma becerileri için temel olan duyuşsal, algısal, oral mekanizma, işitsel ve nörolojik yeteneklerini incelemeleri gerekmektedir. Dil ve konuşma terapistleri, çocuğun dil gelişiminde gözlenen gecikmelerin veya farklılıkların doğasını anlamak için çocuğun anatomik uygunluğunu, bilişsel yeteneklerini, sosyal etkileşim becerilerini ve dil sistemini detaylı bir şekilde incelemelidir (www.dktd.org).

Dil gelişimindeki gecikme veya farklılıkların nedenlerini anlamak için, çocuğun işitme yeteneği, yapısal özellikleri, bilişsel kapasitesi, sosyal etkileşim yetenekleri ve dil sistemine yönelik sorulara odaklanılmalıdır. Dil ve konuşma terapistleri, çocuğun dil becerilerinin yanı sıra genel gelişimini de dikkate alarak bireysel değerlendirmeler yapmalıdır (www.dktd.org).

Dil gelişimindeki gecikme veya farklılıklar, işitme kaybı, yapısal anormallikler, bilişsel kısıtlamalar, nörolojik bozukluklar, duyuşsal eksiklikler veya çevresel uyarı eksiklikleri gibi çeşitli nedenlere dayanabilir (Tervo ve Kinney, 1981). Bu nedenle, bireyin dil gelişimini etkileyen faktörleri anlamak, uygun müdahale planlarını oluşturmak için kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, dil bozukluklarında ayırıcı tanının yapılabilmesi için çocuğun bilişsel,

duyusal ve motor becerilerini de içeren tüm gelişim alanlarının değerlendirilmesi büyük bir öneme sahiptir (ASHA, 2019).

Ülkemizde çocuklarda dil bozukluklarının değerlendirilmesinde, ayırt edilmesinde, olası bir gecikmenin tespit edilmesinde ve tespit edilen dil bozukluğunun düzeyinin belirlenmesi için bir çok formal dil değerlendirme araçları kullanılmaktadır (Oğuz vd.,2019).

2.10. ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ DEĞERLENDİRİLMESİ

Dil gelişiminin değerlendirilmesinin ana amacı çocuğun dil gelişim basamaklarında yer alan bileşenlerinin kronolojik yaşına uygun olup olmadığını, çocuğun kronolojik yaşının gerektirdiği dil gelişimi ile çocuğun bulunduğu seviyeyi belirlemek ve olası bir dil gelişim sapmasını belirlemektir (Oğuz vd., 2019).

Dil değerlendirmesi, bir bireyin dil becerilerini anlama, tanımlama ve değerlendirme sürecidir ve temel amacı sadece tanılamakla sınırlı değildir. Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirmesi, bireyin dil gelişiminin yapısını ve mevcut beceri seviyesini anlama, bu becerilerdeki gelişmeyi izleme ve gerektiğinde müdahale planlarını oluşturma süreçlerini içerir. Sağlıklı bir dil değerlendirmesi, etkili bir müdahalenin temelini oluşturmada kritik bir rol oynar. Bu sebeple, mevcut dil sorunlarının doğasını en iyi şekilde anlayabilmek için uygun bir değerlendirme yaklaşımının kullanılması son derece önemlidir (Oğuz vd., 2019).

Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesi bireyin dil becerileriyle ilgili kapsamlı bilgileri bir araya getirmek amacıyla bir dizi metodolojik süreci içerir. Bu süreç, tarama ve yönlendirme, değerlendirme bulgularının titiz bir şekilde yorumlanması, uygun bir müdahale planının hazırlanması ve sonuçların sürekli izlenmesi aşamalarını içerir. Değerlendirmenin sağlıklı bir şekilde tasarlanması ve uygulanması için farklı araçlar, ebeveyn görüşmeleri, sistematik gözlem, anketler, araştırmalar ve testler kullanılmalıdır (Oğuz vd., 2019).

Dil ve konuşma terapistlerinin çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesindeki rolü, dil değerlendirme araçları kullanarak değerlendirmenin formal, duyarlı, kapsamlı ve tarafsız olmasını sağlamaktır. Dolayısıyla, çocuklarda dil gelişimi değerlendirmesi, bir bireyin dil becerilerini anlama ve bu becerilerdeki potansiyel sorunları tanımlama süreci olarak sınırlı

kalmaz; aynı zamanda bireyin dil gelişimini desteklemek ve iyileştirmek için etkili müdahalelerin temelini oluşturur (Oğuz vd., 2019).

Dil gelişimi değerlendirilirken formal ve informal olarak dil ve konuşma terapistleri tarafından değerlendirme yapılır. İnfomal değerlendirmeler gözlemsel değerlendirmeler olarak da geçer (Oğuz vd.,2019).

2.11. ÇOCUKLAR DİL GELİŞİMİ DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Norm ve ölçüt bağımlı yaklaşımlar en yaygın yaklaşımlar arasında yer alır. Norm bağımlı yaklaşım, yapılan değerlendirmede normları ve ortalama performans seviyesini ele alır. Ölçüt bağımlı yaklaşım ise, değerlendirme içinde çocuğun kendi performansını tanımlar. Norm bağımlı yaklaşımın ana hedefi, dil gelişimi değerlendirilen çocuğun dil gelişimini akranlarıyla kıyaslamak, dil bozukluğunu belirlemek ve tanılamakken ölçüt bağımlı yaklaşım çocuğu kendi içinde değerlendirerek nasıl dil gelişimi özellikleri gösterdiğini tespit etmektir. Bu nedenle, uygulanan tüm yöntemler betimleyici yöntemler olarak da ele alınabilir (Acarlar, 2002).

2.11.1. Çocuklarda Dil Gelişimi Değerlendirilmesinde Kullanılan Norm Bağımlı Yaklaşımlar

Norm bağımlı yaklaşımda dil değerlendirmesi için standartlaştırılmış ölçüm araçları, testler ve ölçekler gibi standart değerlendirme araçları kullanılmaktadır (Oğuz vd.,2019).

Ülkemizde ve yurt dışındaki ülkelerde çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesi için çeşitli birçok test uygulanmaktadır (Oğuz vd.,2019). Geçmişte psikolog, çocuk gelişimi uzmanı gibi çocuklarla çalışan mesleklerin dil gelişimini değerlendirmek için kullandıkları değerlendirme araçları olsa da günümüzde çocuklarda dil gelişimini değerlendirecek kişinin norma dayalı dil gelişimi ölçme ve değerlendirme testlerini uygulayabilmesi için en az lisans düzeyinde dil ve konuşma terapisi bölümü mezunu olması ve norma dayalı değerlendirme testleri eğitimlerini başarı ile tamamlaması gerekmektedir (Oğuz vd., 2019).

Betimleyici yaklaşım, doğal dil örneklerinin toplanması, gözlem yapılması ve belirli dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla düzenlenen ölçüt bağımlı işlemlerin kullanımını içerir ve çocuğun dilinin ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasını sağlar. Bu yaklaşım, çocuğun dil performansının özgün düzeylerinin ayrıştırılması ve eğitim hedeflerinin planlanması için en uygun yol olarak kabul edilir (Acarlar, 2002).

Türkçe'ye kazandırılmış, çocuklarda dil gelişimini ölçmek ve değerlendirilmek için kullanılan bu testler yaygın bir şekilde norm bağımlı yaklaşım olarak alanda yerini almaktadır. Bu testler, genellikle tarama veya tanı amaçlarına hizmet etmek üzere geliştirilmiş olup, dil becerilerinde ortalamanın altında performans sergileyen, yani dil sorunu yaşayan çocukları tanımlamak ve müdahale planı oluşturmak için kullanılmaktadır. Standardize edilmiş testlerin kullanımının bir avantajı, çocuğun performansının normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılmasını ve nicel olarak değerlendirilmesini sağlamalarıdır. Bu testlerin kullanımının pratik ve uygulamada kolay olmaları, güvenilir ve geçerli ölçümler sunmaları, onları önemli bir değerlendirme aracı olarak kabul edilmesine neden olmaktadır (Oğuz vd., 2019).

2.11.1.1. Türkçede Kullanılan Norm Dayalı Çocuklarda Dil Değerlendirme Araçları

Türkçe anadili konuşan çocukların dil gelişimini değerlendirmek için kullanılan standart değerlendirme araçları bulunmaktadır. Günümüzde, dil gelişiminin semantik, morfolojik, pragmatik ve sentaktik bileşenlerini ölçmeye yönelik birçok değerlendirme aracı mevcuttur. Bu araçlar arasında en yaygın olarak kullanılanlar şunlardır: Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL), Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL), sözcük dağarcığını ölçmeye yönelik Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE), Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Testi) ve Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi gibi standartlaştırılmış testlerdir.

2.11.1.1.1. Peabody Resim Kelime Testi

Geçmişte sözcük dağarcığını ölçmeye yönelik testlerin sayısı sınırlıydı ve bu testlerden biri, en eski olan alıcı dil sözcük dağarcığını değerlendirmek amacıyla kullanılan Peabody Resim Kelime Testi'dir (Katz vd., 1974). Günümüzde Türkçe'ye uyarlamasının üstünden 49 sene geçmesine rağmen kullanılan bu test, değişen teknoloji ve sosyo-kültürel yapıya uyumlu olabilmesi için yapılan çalışmalar tarafından tekrardan revize edilmesi tavsiye edilmektedir (Özkes, 2016).

2.11.1.1.2. Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE)

Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE), erken iletişim ve dilbilgisi becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir araçtır ve Türk dilinin özelliklerine uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Bu ölçme aracının güvenilirliği ve geçerliliği bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Genellikle dil ve konuşma terapistleri tarafından danışanların sahip olduğu sözcük dağarcığını ve dil bilgisel yapılarını belirlemek için birincil bakıma verilen kişiye uygulanır (Aksu-Koç vd., 2011).

TİGE, anadili Türkçe olan 8-36 ay arası çocukların dil gelişim düzeylerini değerlendirmek için kullanılan kullanımı kolay bir ölçme aracıdır. TİGE-I, 8-16 aylık bebeklerin iletişim davranışlarını (jestler) ve sözcük bilgisini ölçmeyi amaçlarken, TİGE-II, 16-36 aylık çocukların sözcük bilgisi ve dilbilgisi yeteneklerini değerlendirmeyi hedefler (Aksu-Koç vd., 2011).

2.11.1.1.3. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi, Türkçe'ye özgü olarak geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır ve güncel geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarıyla desteklenmiştir (Kazak-Berument ve Güven, 2010). Bu test, 2-12 yaş arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılır ve normlara dayalı bir testtir. TİFALDİ, Alıcı ve İfade Edici Dil Kelime Alt Testleri olmak üzere iki bölüme ayrılır. Test sonucunda çocuğun eşdeğer yaşı hesaplanır ve bu sayede çocuğun performansı akranlarıyla karşılaştırılabilir (Sezer, 2019).

2.11.1.1.4. Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL)

Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL), Test of Language Development, Primary: Fourth Edition'in (TOLD-P:4; Hammill ve Newcomer, 2008) Türkçe'ye uyarlanmış bir versiyonudur. Bu test, 4-0 ile 8-11 yaş aralığını kapsayan, normlara dayalı, standartlaştırılmış ve bireysel olarak uygulanan bir dil gelişimi değerlendirme aracıdır. TODİL, çocukların dil gelişimini farklı yönleriyle ayrıntılı bir şekilde ölçmeyi amaçlar ve alıcı ile ifade edici dil becerilerini temel dil bileşenleri içinde birlikte değerlendirmeyi hedefler. Test, toplam 9 alt testten oluşur. Bunlar; Resim Sözcük Dağarcığı, İlişkili Sözcük Dağarcığı, İfade Edici

Sözcük Dağarcığı, Dilbilgisel Anlama, Cümle Tekrarı, Dilbilgisel Tamamlama, Sözcük Ayırt Etme, Sesbirimsel Analiz ve Sözcük Sesletimidir (Güven, 2014).

2.11.1.1.5. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)

Test of Early Language Development-Third Edition (TELD-3), Amerikan dili ve kültürü için geliştirilmiş ve uzmanlar tarafından sıkça başvurulmuş standart bir ölçme aracıdır ve beş temel amacı vardır: (a) erken dil becerilerinin gelişiminde diğer yaşlılarından önemli ölçüde geri kalmış çocukları tanımak ve erken müdahale fırsatı sağlamak, (b) bireysel olarak sözel yeteneklerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, (c) çocuğun olası dil terapisi programını ve sürecini belirlemek, (ç) erken çocukluk döneminde dil becerilerini araştırmak için bir ölçüm aracı olarak hizmet etmek ve (d) diğer değerlendirme tekniklerini desteklemek. Bu test, dilin beş temel bileşeninden üçünü (anlam bilgisi, biçim bilgisi ve söz dizimi) kapsar. Bu bileşenler, testin alt maddelerinde ya anlam bilgisini ya da sözdizimi/biçimbilgisini ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Sesbilgisi bileşeni ise doğal ortamda ölçülebilir ve bu nedenle testin orijinal versiyonunda yer almaz.(Topbaş ve Güven, 2015).

TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişim Testi), 2-7 yaş arası çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil gelişimini ölçmek amacıyla 2005 yılında Türkçeye uyarlanmaya başlanmış ve son hali 2007 yılında verilmiş bir ölçme aracıdır. Testin uyarlanması süreci, TEDİL'in pilot çalışması ile başlamıştır. Bu pilot çalışma sırasında, testin maddeleri uzmanlar tarafından gözden geçirilmiş ve uzman görüşleri dikkate alınarak testin son hali oluşturulmuştur. TEDİL'in pilot çalışması, 2006 Aralık ile 2007 Eylül tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir ve çalışmaya dil ve konuşma sorunu yaşamayan 50 çocuk katılmıştır. Pilot çalışma, testin maddelerinin ve yönergelerinin işleyişi hakkında önemli bilgiler sunmuş ve bu çalışma sonuçlarına dayanarak maddelerde ve yönergelerde gerekli düzeltmeler ve iyileştirmeler yapılmıştır (Topbaş ve Güven, 2015). TELD-3'ü, TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi) olarak Topbaş ve Güven tarafından 2015 senesinde Türkçe'ye kazandırmıştır.

3. GEREÇ VE YÖNTEMLER

Bu bölümde, araştırma modeli, katılımcı profili, çalışmanın evreni, veri toplama araçları ve veri toplama süreci detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma, betimsel bir araştırma modelini kullanmaktadır. Araştırmanın tipi, kohort çalışmasıdır. Araştırma sırasında yetişkin katılımcılara yüz yüze anket çalışması yapıldı. Araştırma boyunca Problemlili Medya Ölçeği (Kısa form) ve TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi) kullanıldı.

3.2. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI

Bu çalışmamıza İstanbul Atlas Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi kliniğine gelişimsel dil bozukluğu şikâyeti ile başvuran yaş aralığı 24 ay ile 48 ay arası olan 60 çocuk ve onların 60 tane ebeveyni katıldı.

3.3. ÇALIŞMANIN EVRENİ

Çalışmamıza 24 – 48 ay arasında 30 gelişimsel dil bozukluğu olan çocuk (çalışma grubu) ile 30 tipik gelişim gösteren çocuk (kontrol grubu) olmak üzere toplam 60 çocuk dâhil edildi. Dâhil edilme kriterleri; 24 – 48 ay arasında olmak (hem çalışma hem de kontrol grubu); alıcı ve ifade edici dil yaşları ile kronolojik yaşları arasında fark olmak (çalışma grubu); nörojenik, psikolojik vb. herhangi ek bir problemlerinin (işitme engeli, otizm vb.) olmaması (hem çalışma hem de kontrol grubu); kontrol grubunun alıcı ve ifade edici dil yaşlarının kronolojik yaşları ile uyumlu olması gerekmektedir. Çalışmamıza katılan 24-48 ay arasındaki toplam 60 çocuğun ebeveynleride ebeveyn farkındalığını ölçmek için dahil edildi.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

TEDİL uygulayıcı A formu (Ek 1.2) Demografik bilgiler formu (EK 1.3) ve Problemlı Medya Kullanım Ölçeği (Kısa Form) (Ek 1.4) kullanıldı.

3.4.1. TEDİL

Topbaş ve Güven (2015) tarafından TELD-3 testinin Türkçe'ye uyarlanmış hali olan TEDİL, çalışmaya katılan 60 çocuğun alıcı dil ve ifade edici dil standart puanlarını ve yaşlarını belirlemek amacıyla kullanıldı. TEDİL, Form A ve Form B olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Çalışmada TEDİL'in A formu kullanıldı. A formu alıcı ifade edici dil testi ve ifade edici dil testi olarak iki kısımaya ayrılmaktadır. Alıcı dil testi bölümünde 37 soru ve ifade edici dil testinde 39 tane soru bulunmaktadır. A formunda semantik gelişimi değerlendiren 24 madde ve sentaks-morfolojiyi ölçen 13 madde bulunmaktadır. İfade Edici Dil Alt Test formunda ise semantik gelişimi değerlendiren 22, sentaks ve morfolojiyi ölçen 17 madde yer almaktadır. TEDİL, ocukların semantik, morfolojik ve sentaktik gelişimlerinin yaşıtlarına uygunluğunu ham puan, standart puan ve eşdeğer yaş değerleri ile değerlendirir. Testin uygulanması sırasında, çocuklardan uygun resim gösterme, sözel yönergeleri yerine getirme ve sorulara yanıt vermeleri beklenecektir. TEDİL formu Ek 1.2'de yer almaktadır.

3.4.2. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu, katılımcıların ebeveynleri tarafından dolduruldu. Ebeveynlerin adı-soyadı, yaşı, cinsiyeti, eğitim durumları, aylık gelirleri, sahip oldukları ocuk sayıları, gelir durumları hakkında bilgi verirken aynı zamanda çocuklarının ekran maruziyet durumlarını değerlendirmek için de sorular barındırır. Bu sorular EK 1.3. 'de yer almaktadır.

3.4.3. Problemlı Medya Kullanım Ölçeği (Kısa Form)

2017 yılında Domoff ve ekibi tarafından geliştirilen Problemlı Medya Kullanım Ölçeği (PMKÖ), 4-11 yaş aralığındaki çocuklarda problemlı medya kullanımını belirlemek amacıyla oluşturulmuş ve bu alandaki bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Ölçeğin maddeleri, DSM V'de belirtilen İnternet Oyun Oynama Bozukluğu kriterlerine dayanarak oluşturulmuştur (Furuncu, 2019). Hem 27 maddelik uzun formu hem de 9 maddelik kısa formu, tek bir faktöre dayalı bir yapıya sahiptir (Furuncu, 2019). Maddeler, 1'den (hiçbir zaman) 5'e (her zaman) kadar giden Likert ölçeği üzerinden puanlanmaktadır. PMKÖ'nün toplam puanı, tüm maddelerden alınan puanların ortalamasıyla elde edilir, ve yüksek puanlar problemlı kullanımı işaret eder (Furuncu, 2019). Ölçeği dolduran anne-babalar, çocuğun davranışlarını göz önüne alarak

ölçeği doldurur. Ölçek, belirli bir medya aracının problemlili kullanımını değil, genel olarak görsel medya araçlarının (televizyon, bilgisayar, tablet, telefon vb.) problemlili kullanımını, yani ekran bağımlılığını belirlemeye yöneliktir (Furuncu, 2019). Ölçeğin uzun ve kısa formları için Cronbach alfa değerleri sırasıyla .97 ve .93 olarak bulunmuştur (Domoff vd., 2017). Problemlili Medya Kullanım Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik güvenirlik çalışması Furuncu (2019) tarafından ülkemizde Doktora tezi olarak yapılmıştır. Problemlili Medya Kullanım Ölçeği'nin (PMKÖ) uzun formu 27 maddeden, kısa formu ise 9 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin İngilizce orijinalinden Türkçe'ye çevirisi, ilgili literatüre hakim, ileri düzeyde İngilizce bilen, Psikoloji, Mütercim Tercümanlık ve Çeviribilim alanlarında uzmanlaşmış beş akademisyen tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe'ye çevrilen ölçek daha sonra, yine Psikoloji ve Çeviribilim alanlarında çalışan üç uzman tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Çeviri-geri çeviri çalışması sonucunda elde edilen ölçek, 15 kişilik bir pilot gruba uygulanmıştır. Katılımcılar, maddelerin açık, anlaşılır ve net olduğunu bildirmişlerdir. Bu geri bildirimler ışığında ölçek, son halini almıştır (Furuncu, 2019).

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplama işlemi İstanbul Atlas Üniversitesi Girişimsel Olmayan Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu onayı ardından Ekim 2022 – Nisan 2023 ayları arasında gönüllü katılım esasına dayalı olarak yüz yüze anket yöntemi ile gerçekleştirildi. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu'nu (Ek 1.1) onaylayarak çalışmaya katılan katılımcılara anketi doldurmalarına yönelik açıklamalar ve yönergeler aktarıldı. Aynı zamanda çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarına TEDİL uygulandı.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

İstatistiksel Analiz : Kategorik veriler sayı ve yüzde, sayısal veriler ise ortalama, standart sapma istatistikleri kullanılarak özetlendi. Kategorik değişkenler bakımından grup karşılaştırmaları Ki-kare testi ile yapıldı ve exact (kesin) p değeri ile raporlandı. Sayısal veriler bakımından grup karşılaştırmaları ise Welch t testi ile çözümlendi. Ayrıca alıcı ve ifade edici dil standart puanları bağımlı (açıklanan) değişken ve ekrana maruziyet süresi, cinsiyet, PMKÖ ve grup değişkeni bağımsız (açıklayan) değişkenler olarak kabul edildiğinde çoklu doğrusal regresyon çözümlenmesi yapıldı. Çözümlemeler SPSS (versiyon 26) ile yapılmış olu istatistiksel anlamlılık düzeyi %5 olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu çalışmada ekrana maruz kalma sürelerine göre çocukların dil ve konuşma değerlendirmeleri yapıldı. Tüm katılımcıların TEDİL testi ile alıcı ve ifade edici dil yaşları bulundu. Ayrıca problemlili medya kullanım ölçeği ile alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki ilişki incelendi. Çalışmaya dâhil olan çocukların demografik özellikleri Tablo 4.1’de gösterildi.

Tablo 4.1: Demografik Bilgilerin Karşılaştırılması

	TG	GDK	Ki-kare	p
	n (%)	n (%)		
Cinsiyet			1,447	0,280
Erkek	13 (54,2)	25 (69,4)		
Kız	11 (45,8)	11 (30,6)		
	$\bar{X} \pm s$	$\bar{X} \pm s$	t	p
Yaş (Ay)	41,79±8,57	37,53±8,77	1,871	0,067

\bar{X} : Ortalama, S: standart sapma

Çalışmaya toplam 60 çocuk (38 erkek, 22 kız) dâhil edildi. Tipik gelişim gösteren toplam 24 çocuğun (13 erkek, 11 kız) yaş ortalamaları 41,79±8,57, gelişimsel dil bozukluğu olan toplam 36 çocuğun (25 erkek, 11 kız) yaş ortalaması ise 37,53±8,77’dir. Tipik gelişim gösteren çocuklar ile GDK’lı çocukların yaşları istatistiksel olarak karşılaştırıldı ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadı (p=0,067). Aynı şekilde cinsiyetler arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (p=0,280). Çalışmaya dâhil olan çocukların ebeveynleri ile ilgili demografik bilgiler Tablo 4.2’de gösterildi.

Tablo 4.2: Ebeveyn Bilgileri

	TG		GDK	
	n	%	n	%
Ebeveyn Cinsiyeti				
Erkek	1	4,17	0	0,00
Kadın	23	95,83	36	100,00
Eğitim Durumu				
Lisans	13	54,17	11	30,56
Lise	11	45,83	23	63,89
Orta Okul	0	0,00	1	2,78
Yüksek Lisans	0	0,00	1	2,78
Gelir Durumu				
Yüksek	24	100	36	100
	Ort	SD	Ort	SD
Ebeveyn Yaşı	34,13	4,11	32,36	4,5

Çalışmaya katılan çocukların ebeveynleri cinsiyet, eğitim durumu, gelir ve yaş açısından incelendi. Tipik gelişim gösteren gruptan sadece bir çocuğun babası çalışmaya katılırken diğer 59 çocuğun annesi çalışmaya dâhil oldu. Ebeveynlerin yaklaşık %95'i lise ve lisans mezunudur. Yüksek gelir durumuna sahip ebeveynlerin yaşları ise ortalama olarak tipik gelişim gösteren grupta $34,13 \pm 4,11$, GDK grubunda ise $32,36 \pm 4,5$ 'tir. Çalışmaya katılan çocukların alıcı dil (standart puanları, eş değer yaşları, yaş farkları), ifade edici dil (standart puanları, eş değer yaşları, yaş farkları) ve problemlili medya kullanım ölçeği sonuçlarının karşılaştırılması Tablo 4.3'de gösterildi.

Tablo 4.3. Alıcı dil, ifade edici dil ve problemlı medya kullanım ölçeği sonuçları

	TG	GDK		
	$\bar{X} \pm s$	$\bar{X} \pm s$	t	p
Süre	1,67±1,01	3,75±1,44	-6,588	<0,001
Alıcı Dil Standart Puan	103,71±9,52	83,97±12,25	7,002	<0,001
İfade Edici Dil Standart Puan	103,88±13,58	76,22±9,25	8,721	<0,001
Alıcı Dil Eş Değer Yaş (Ay)	41,29±13,15	24,11±9,91	5,450	<0,001
İfade Edici Dil Eş Değer Yaş (Ay)	44±13,17	23,19±9,33	6,701	<0,001
Alıcı Dil Yaş Farkı	0,5±7,71	13,42±8,91	-5,972	<0,001
İfade Edici Dil Yaş Farkı	-2,21±7,71	14,33±6,73	-8,561	<0,001
Problemlı Medya Kullanım Ölçeği	2,01±1,22	3,54±1,48	-4,367	<0,001

\bar{X} : Ortalama, S: standart sapma

Çalışmaya katılan çocukların alıcı dil (standart puanları, eş değer yaşları, yaş farkları), ifade edici dil (standart puanları, eş değer yaşları, yaş farkları) ve problemlı medya kullanım ölçeği sonuçlarının karşılaştırılmasında ölçüm ortalamaları bakımından gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,001$). Gelişimsel dil bozukluğu olan grubun ekrana maruz kalma süre ortalaması $3,75\pm 1,44$ iken tipik gelişim gösteren grubun ortalaması $1,67\pm 1,01$ 'dir ve gruplar arası karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı fark bulundu ($p<0,001$).

Gelişimsel dil bozukluğu olan grubun alıcı dil standart puan ortalaması ($83,97\pm 12,25$), TG grubu ortalamasından ($103,71\pm 9,52$) istatistiksel olarak anlamlı olarak düşük bulundu ($p<0,001$).

Gelişimsel dil bozukluğu olan grubun ifade edici dil standart puan ortalaması ($76,22\pm 9,25$), TG grubu ortalamasından ($103,88\pm 13,58$) istatistiksel olarak anlamlı düşük bulundu ($p<0,001$).

Gelişimsel dil bozukluğu olan grubun alıcı dil eş değer yaş ortalaması ($24,11\pm 9,91$), TG grubu ortalamasından ($41,29\pm 13,15$) istatistiksel olarak anlamlı düşük bulundu ($p<0,001$).

Gelişimsel dil bozukluğu olan grubun ifade edici eş değer yaş ortalaması (23,19±9,33), TG grubu ortalamasından (44±13,17) istatistiksel olarak anlamlı düşük bulundu ($p<0,001$).

Gelişimsel dil bozukluğu olan grubun alıcı dil yaş farkı ortalaması (13,42±8,91), TG grubu ortalamasından (0,5±7,71) istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulundu ($p<0,001$).

Gelişimsel dil bozukluğu olan grubun ifade edici yaş farkı ortalaması (14,33±6,73), TG grubu ortalamasından (-2,21±7,71) istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulundu ($p<0,001$).

Gelişimsel dil bozukluğu olan grubun Problemlili Medya Kullanım Ölçeği (PMKÖ) ortalaması (3,54±1,48), TG grubu ortalamasından (2,01±1,22) istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulundu ($p<0,001$). Çalışmaya katılan çocukların alıcı dil standart puan bağımlı değişken için çoklu doğrusal regresyon analizi Tablo 4.4’de gösterildi.

Tablo 4.4: Alıcı dil standart puan bağımlı değişken için çoklu doğrusal regresyon analizi

	B	SH	Beta	t	p	B için %95 GA	
						Alt	Üst
Sabit	108,374	6,837		15,852	<0,001	94,673	122,075
Süre	-7,407	2,119	-0,820	-3,496	0,001	-11,654	-3,161
Cinsiyet (Ref: Erkek)	6,523	2,806	0,214	2,325	0,024	0,900	12,146
PMKÖ	3,050	1,924	0,322	1,585	0,119	-0,806	6,907
Grup (Ref: TG)	-7,972	3,569	-0,266	-2,234	0,030	-15,124	-0,821

R=0,774; R-kare=0,599; Düz. R-kare= 0,569; F(4,55)=20,500; $p<0,001$

PMKÖ: Problemlili medya kullanım ölçeği, TG: Tipik gelişim grubu; B: Standartlaştırılmamış regresyon katsayısı, Beta: B: Standartlaştırılmış regresyon katsayısı; SH: Standart Hata; GA: Güven Aralığı, Ref: Referans grup.

Alıcı dil standart puanı bağımlı değişkeni için kurulan çoklu doğrusal regresyon çözümlemesi bulgularına göre ekrana maruziyet süresi, cinsiyet ve grup değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bulundu (sırasıyla $p=0,001$; $p=0,024$; $p=0,030$).

Diğer bağımsız değişkenler sabit tutulduğunda ekran maruz kalma süresinin her bir saat artışı ile alıcı dil standart puanında ortalama 7,407 puan düşüş ilişkili bulundu. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların her bir saat fazla ekrana maruz kalmaları alıcı dil standart puanında yaklaşık 7,5 puanlık bir düşüşe neden olmaktadır.

Diğer bağımsız değişkenler sabit tutulduğunda kızların alıcı dil standart puanı erkeklere göre ortalama 6,523 puan daha yüksek bulundu. Cinsiyete bağlı olarak da kızlar erkeklere göre daha yüksek puanlar almaktadır.

Diğer bağımsız değişkenler sabit tutulduğunda GDB grubu alıcı dil standart puanı TG grubuna göre ortalama 7,972 puan daha düşük bulundu. Çalışmaya katılan çocukların ifade edici dil standart puan bağımlı değişken için çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.5'te gösterildi.

Tablo 4.5: İfade edici dil standart puan bağımlı değişken için çoklu doğrusal regresyon analizi

	B	SH	Beta	t	p	B için %95 GA	
						Alt	Üst
Sabit	123,324	7,558		16,317	<0,001	108,178	138,471
Süre	-2,415	2,342	-0,225	-1,031	0,307	-7,109	2,279
Cinsiyet (Ref: Erkek)	4,611	3,102	0,127	1,486	0,143	-1,606	10,827
PMKÖ	-0,477	2,127	-0,042	-0,224	0,823	-4,741	3,786
Grup (Ref: TG)	-21,187	3,945	-0,595	-5,371	<0,001	-29,093	-13,281

R=0,807; R-kare=0,652; Düz. R-kare= 0626; F(4,55)=25,741; p<0,001

PMKÖ: Problemlı medya kullanım ölçeği, TG: Tipik gelişim grubu; B: Standartlaştırılmamış regresyon katsayısı, Beta: B: Standartlaştırılmış regresyon katsayısı; SH: Standart Hata; GA: Güven Aralığı, Ref: Referans grup.

İfade edici dil standart puanı bağımlı değişkeni için kurulan çoklu doğrusal regresyon çözümlemesi bulgularına göre ise sadece grup değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bulundu (p<0,001). Diğer bağımsız değişkenler sabit tutulduğunda GDK grubu alıcı dil standart puanı TG grubuna göre ortalama 21,187 puan daha düşük bulundu. Alıcı ve ifade edici dil yaşları ile ilişkili değişkenler Tablo 4.6'da sunuldu.

Tablo 4.6: Alıcı ve İfade edici dil yaş ile ilişkili değişkenler (Pearson Korelasyon katsayısı)

	Yaş (Ay)	Ebeveyn Yaşı	Problemli Medya Kullanım Ölçeği
Alıcı Dil Eş Değer Yaş (Ay)	0,663**	0,302*	-0,307*
İfade Edici Dil Eş Değer Yaş (Ay)	0,702**	0,272*	-0,302*

*p<0,05 ve **p<0,01

Çocuk yaşı ile alıcı ve ifade edici dil eş değer yaş skorları arasında kuvvetli düzeyde pozitif yönlü (Pearson korelasyon katsayıları sırasıyla 0,663 ve 0,702) istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulundu. Ebeveyn yaşı ile alıcı ve ifade edici dil eş değer yaş skorları arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü (Pearson korelasyon katsayıları sırasıyla 0,302 ve 0,272) istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulundu. Problemli medya kullanımı ölçeği ile alıcı ve ifade edici dil eş değer yaş skorları arasında zayıf düzeyde negatif yönlü (Pearson korelasyon katsayıları sırasıyla -0,307 ve -0,302) istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulundu.

5. TARTIŞMA

5.1. TARTIŞMA

Dijital medya ve ekranlar artık çocukların hayatlarının her alanında ve her anında yer almaktadır. ABD'de 0 ila 8 yaş arası çocukların yaklaşık %98'i internete bağlı bir cihazın bulunduğu bir evde yaşamakta ve ortalama olarak günde 2 saatten fazla ekran başında vakit geçirmektedir. Bu miktar, çocukların yüksek kaliteli programları izleyerek günde 1 saatten fazla zaman harcamalarını öngören ve önerilen pediatrik sınırı aşmaktadır. Ekran süresi, akıllı telefon, bilgisayar, televizyon veya video oyun konsolu gibi ekranı olan bir cihazı kullanırken geçirilen süreyi ifade etmektedir (Rideout, 2013). Aksi yöndeki önerilere rağmen (American Academy of Pediatrics Council on Communications and Media, 2013), iki yaşın altındaki çocukların %90'ı düzenli olarak elektronik medyaya maruz kalmaktadır (Browne vd., 2018), bu durum bebeklik döneminde günde bir saatten üç saate (Rideout, 2013), anaokulunda günde üç saatin üzerine çıkmaktadır. Ergenlik döneminde ise günde yedi buçuk saat ekrana maruziyet söz konusudur (Rideout, 2013).

Yüksek kaliteli ve etkileşimli yayınlar için çocukların ekran başında kalmalarının bazı yararları tanımlanmış olsa da (Kirkorian vd., 2016; Staiano vd., 2011; Sweetser vd., 2012; Radesky vd., 2015) aşırı ekran başında kalmanın bir takım zararlı fiziksel, davranışsal ve bilişsel sonuçlarla ilişkili olduğu bildirilmiştir (Hancox vd., 2005; Przybylski ve Weinstein, 2019; Zimmerman ve Christakis, 2005; Christakis vd., 2018; Paavonen vd., 2006; Zimmerman vd., 2007; Chonchaiya ve Pruksananonda, 2008; Duch vd., 2013). Ekran süresinin çocuklarda fazla olması sonucu ilkokula başlayan her 4 çocuktan birinde dil, iletişim, motor beceriler ve/veya sosyal/duygusal sağlık gibi gelişimsel alanlarında eksiklikler ve gecikmeler görülmektedir (Janus ve Offord, 2007; Browne vd., 2018). Ayrıca, akıllı telefonlar, tabletler, masaüstü veya dizüstü bilgisayarlar ve televizyon gibi ekran tabanlı medyanın kullanımını da içeren ekran başında geçirilen zamanın olumsuz etkileri arasında dil gecikmesi (Zimmerman vd., 2007), anaokuluna hazırlıkta sıkıntılar (Pagani vd., 2016), akademik sorunlar (Strasburger ve Hogan, 2013) ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun alevlenmesi (Lillard vd., 2015) gelmektedir.

Kanada'da gerçekleştirilen bir araştırmada, yüksek ekran sürelerine sahip çocukların, ortalama olarak ve tüm araştırma dönemlerinde gelişimsel tarama testlerinde daha düşük performans sergilediği bulunmuştur (Madigan vd., 2019). Yapılan çalışmalara bakıldığında ekran başında geçirilen sürenin fazla olması sadece dil ve konuşma ile ilgili problemlere değil aynı zamanda farklı alanlardaki problemlere de neden olmaktadır.

Her ne kadar Susam Sokağı veya Blue's Clues gibi iyi araştırılmış televizyon programları okul öncesi çağdaki çocuklarda erken akademik becerileri geliştirse de, 30 aydan küçük çocuklar gerçek hayattaki etkileşimlerden öğrendikleri gibi televizyon ve videolardan öğrenebilirler (Anderson ve Hanson, 2013). Öte yandan etkileşimli medya, çocukların eylemlerine koşullu tepkiler verilmesine olanak tanır ve böylece öğretilen materyalin daha fazla akılda tutulmasını kolaylaştırabilir. Örneğin, görüntülü telefon uygulamaları gibi sosyal olarak koşullu medya (yani uygun içerik, zamanlama ve yoğunluk ile), 24 aylık çocuklara dil öğretiminde gerçek hayattaki karşılaşmalar kadar etkilidir; ancak bunun dışında, yeni yürümeye başlayan çocukların etkileşimli ekranlardan öğrenebilecekleri olanaklar sınırlıdır (Roseberry, 2014). Çocukların dili ekrandan öğrendiğini savunan çalışmaların aksine Jenyy vd., (2014)'nin yaptıkları çalışmada ekran süresi arttıça çocukların alıcı ve ifade edici dil yaşlarındaki değişimleri incelenmiş ve ekran süresi arttıça çocukların alıcı ve ifade edici dil yaşlarının gerilediği görölmüştür. Çalışmamızda ekran maruziyetine bağlı çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirdik. Ekran maruz kalmanın alıcı ve ifade edici dil becerilerinin olumsuz etkilediğinin ortaya koyduk. TEDİL ile yaptığımız değerlendirmede her 1 saat maruziyetin alıcı dil standart puanlarında 7 puanlık bir düşüşe neden olduğunu gösterdik ve bu sonuçlar Jenyy vd., (2014)'nin çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Güney Kore'deki 0-5 yaş arasındaki küçük çocuklar arasında televizyon izleme, okuma, fiziksel aktivite ve bu davranışlara eşlik eden bakıcılarla ilişkilerin, bilişsel ve dil gelişimi ile ilişkisini inceleyen bir çalışmada haftada 1-3 saat arası ve 3 saat ve üzeri fiziksel aktivite yapan çocukların daha yüksek bilişsel gelişimi gösterme olasılıkları daha yüksek, günde 1-3 saat arası ve 3 saat ve üzeri okuma yapan çocukların yüksek bilişsel gelişimi gösterme olasılıkları daha yüksek, hafta sonu 1-3 saat arası ekran izleyen çocukların dil gelişimi gösterme olasılıkları daha yüksek, bakıcılarıyla günlük beraber televizyon izleyen, fiziksel aktivite ve okuma yapan çocukların bunları haftada 1-2 kez veya daha az yapanlara kıyasla yüksek bilişsel ve/veya dil gelişimi gösterme olasılıkları daha yüksek bulunmuştur (Lee vd., 2017). Lee vd., (2017)'nin yaptığı çalışmada ekrana maruz kalmanın bakıcılarla ve

kontrollü yapıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca hem okuma hem de fiziksel aktivitelerin birlikte yapılmasına bağlı olarak bilişsel ve dil gelişimlerinin iyi olduğu vurgulanmıştır. Çalışmamızda sadece ekrana maruz kalma süreleri değerlendirildi ve maruziyetin olumsuz etkileri gösterildi. Her ne kadar Lee vd., (2017)'nin çalışması ile sonuçlarımız benzerlik göstermese de bu durum diğer çalışmada yapılan okuma ve fiziksel aktivite etkinliklerinin olumlu etkisine bağlandı.

Gelecek vaat eden araştırmalar okumayı öğrenme uygulamaları ve elektronik kitaplar (e-kitaplar) gibi etkileşimli medyanın, harfler, ses bilgisi ve kelime tanıma konusunda pratik sağlayarak erken okuryazarlık becerilerini artırabileceğini öne sürmektedir (Kucirkova, 2014). E-kitaplar, kelime dağarcığı gelişimini ve okuduğunu anlamayı teşvik etmede faydalı olabilir ve dijital platformlar (örneğin, sözlü anlatım, eşzamanlı metin vurgulama ve gömülü ses efektleri, animasyonlar veya oyunlar) aracılığıyla küçük çocuklar için daha ilgi çekici olabilir. Bununla birlikte, e-kitaptaki bu tür konu dışı geliştirmelerin aynı zamanda çocukların dikkatini hikayeden uzaklaştırdığı ve anlamalarına engel olduğu da gösterilmiştir (Roseberry, 2014).

Byeon ve Hong'un 2015 yılında yaptığı bir çalışmada 2 ila 3 saat arasında TV izleme süresine sahip olan çocukların dil gecikmesi riskinin bir saatten az izleyenlere göre yaklaşık 2.7 kat daha fazla olduğu ve 3 saatten fazla izleyenlerin ise yaklaşık 3 kat daha fazla risk taşıdığı bulunmuştur. Ayrıca, TV izleme süresi arttıkça dil gecikmesi riski orantılı olarak artmıştır. Birçok çalışma çocuklarda ekrana maruziyetinin dil gelişimine olumsuz etkisi olduğunu bulmuştur. Zimmerman vd. (2007)'nin 2 yaşından küçük çocuklarda ekran maruziyeti ve dil gelişimi arasındaki ilişkiye baktıkları çalışmalarında günde 1 saatten fazla video izleyenlerin kelime dağarcığı kazanımı ile negatif bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Tayland'da yapılan bir araştırmada 2 saat ve üzeri ekrana maruz kalan 2 yaşındaki çocuklar incelendiğinde dil gelişimlerinde bir gecikme saptanmadığı ve katılımcıların çoğunun ebeveynlerinin ekran izlemeye sıcak baktıkları bulunmuştur (Ruangdaraganon vd., 2009). Ancak aynı ülkede 12 ay altındaki bebeklerle yapılan bir çalışmada, ekrana maruz kalan bebeklerin dil gelişiminde gecikme riskinin izlemeyenlere kıyasla yaklaşık altı kat daha fazla olduğu rapor edilmiştir (Chonchaiya ve Pruksananonda, 2008). Ayrıca, aynı çalışmada dil gelişimi ekranlarından geri olan 12 ay altındaki çocukların, dil gelişimi normal olan 12 ay altındaki çocuklara göre daha erken ve daha fazla ekrana maruz kaldıkları da bulunmuştur (Chonchaiya ve Pruksananonda, 2008). Lin ve arkadaşları (2014) Tayvan'da yaşları 15 ile 35

ay arasında olan çocuklarda ekran maruziyeti ve dil gecikmesi ile ilgili yaptıkları bir araştırmaya göre, ekrana maruz kalan çocuklar aynı araştırmadaki kontrol grubundaki çocuklara kıyasla yaklaşık 8 kat ekrana daha fazla maruz kalmaktadır ve ekrana daha fazla maruz kalan çocukların dil gecikmesi riski 3,3 oranında daha fazla çıkmıştır. Ekrana maruz kalmanın faydalı olduğunu bildiren çalışmaların yanında değişik oranlarda zararlı olduğunu bildiren ve dil gelişiminin olumsuz etkilendiğini bildiren çalışmalar da mevcuttur. Çalışmamızda dil gelişimini olumsuz etkileyen çalışmalara benzer sonuçlar elde edildi.

Kesindemirci ve Gökçay'ın 2020 yılında yayınladıkları çalışmalarında, dil gelişimi geri olan çocukların, dil gelişimi geri olmayan 18-36 ay arasındaki çocuklara kıyasla doğrudan ekran ve arka fonda ekran maruziyeti daha fazla bulunmuştur. Günde 3 ila 4 saat televizyon izleyen çocuklar, dil problemleri açısından artan bir risk altında bulunmuştur (Al-Hosani vd., 2023).

Alanda yapılan bir çalışmada küçük çocuklarda ekran maruziyetinin artması ve ebeveyn ihmeline neden olmasından dolayı ifade edici dil gecikmesi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Supanitayanon vd, 2020). Benzer şekilde Asikainen vd., (2021)'nin yaptığı çalışmada, dil gelişiminin gecikmesine neden olabilecek çevresel faktörler incelendiğinde kısıtlı sözcük dağarcığına sahip olan çocukların ekran karşısında daha fazla zaman geçirdikleri bulunmuştur.

Al-Hosani vd., (2023)'nin Birleşik Arap Emirlikleri'nde yaşayan yaşları 12-48 ay arası olan çocukların ekran maruziyeti ve dil gecikmelerini inceledikleri çalışmada, dil ve konuşma gelişimi gecikelerin çocukların büyük çoğunluğunun ekrana maruz kaldıkları bildirilmiştir. McArthur vd., (2021)'nin Kanada'da yaptıkları araştırmaya katılan günde 1 saat ve 2 saat ekrana maruz kalan çocukların dil edinimi açısından risk altında olmadıkları ancak 3 saat ve üzeri ekrana maruz kalan çocukların günde 1 saat ve altı ekrana maruz kalan çocuklara kıyasla gecikmiş dil edinimi riski taşıma olasılıklarını daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Bu bulgular yaptığımız çalışmanın bulgularıyla uyumludur.

Van den Heuvel vd., (2019)'nin yakın zamanda yaptığı bir araştırmada 18 aylık çocuklarda ekran maruziyeti ile ebeveynlerinin bildirdiği dil gelişimlerinin gecikmesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Günlük ekrana maruz kalmada her ilave 30 dakikalık artış, ebeveynlerin bildirdiği dil gelişimlerinin gecikmesi olasılığının artmasıyla ilişkilendirilmiştir. Ancak, günlük olarak ekrana maruz kalmak ile ebeveynlerin bildirdiği

diğer dil gelişimi gecikmeleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Çalışmamızda ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve çocukların ekrana maruz kaldıkları süreler karşılaştırıldığında olumsuz bir farklılık bulunmamıştır.

Ülkemizde ekran maruziyetinin dil gelişimi üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmada ise annelerin eğitim durumlarının TİGE-II alt boyut puanları ile karşılaştırıldığında “ortalama sözcük uzunluğu” puanları ile anne eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ve lisansüstü eğitim durumuna sahip olan annelerin, diğer gruplara kıyasla “ortalama sözcük uzunluğu” puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kebir ve Özkaya, 2023). Çalışmamızda bulduğumuz ekrana maruz kalma süresi 4 saat ve üzeri olan çocukların TEDİL ifade edici standart puanlarının ve yaşlarının düşük bulunmasıyla benzerlik göstermektedir. Aynı çalışmada TİGE-II ölçeği alt boyutları ile baba eğitim durumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (Kebir ve Özkaya, 2023).

Dubai’de ekran maruziyeti ve dil-konuşma gecikmesine yönelik yapılan çalışmaya katılan çocukların annelerinin yüksek lisans veya doktora derecesine sahip olması dil ve konuşma gecikmesinin gelişimine yönelik koruyucu etki oluştururken babanın eğitim düzeyi ile ekran maruziyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Al-Hosani vd., 2023). Bununla birlikte, Chonchaiya ve Pruksananon (2015), babanın eğitim düzeyinin (ilkokul düzeyine kadar) çocuklardaki dil gecikmelerini öngörmekte güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Problemlili Medya Ölçeği (Kısa Form) çalışmamızda kullanılan bir diğer veri araçlarından biridir. Çalışmamızda Problemlili medya kullanımı ölçeği ile alıcı ve ifade edici dil eş değer yaş skorları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Yoğun televizyona maruz kalmanın çocuk gelişimini olumsuz yönde etkilediği durumlardan biri de oyun temelli etkileşimlerle ve dil gelişiminin yerini almasıdır. Öz-düzenleme, empati, sosyal beceriler ve problem çözme gibi diğer önemli akademik öncesi beceriler öncelikle çocukların doğal çevreyi keşfetmeleri, onlarla etkileşime girmeleri yoluyla öğrenilir. Ekranın, matematik ve fen bilimlerinde daha sonraki başarı için önemli olan görsel-motor becerilerin gelişimini destekleyen duyu-motor etkinliklerin de yerine geçtiği, ebeveyn-çocuk etkileşimine de zarar verdiği bilinmektedir (Kirkorian vd., 2009). Literatürdeki bu sonuçlarla, Problemlili Medya Ölçeği (Kısa Form) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Medya kullanım sıklığı ve

süresi arttıkça alıcı ve ifade edici dil gelişiminin gerilemesine ek olarak davranışsal, duygusal, sosyal, dil becerilerinde sorunlar ortaya çıktığı bu çalışmada da görülmektedir.

Çocuklarda ekran maruziyeti sonucunda ortaya çıkan durumlara için ebeveyn tutum ve farkındalıklarına yönelik yapılan çalışmaların sayısı istenilen düzeyde yeterli değildir. Hindistanda yapılan bir çalışmada ekrana maruz kalan çocukların ebeveynlerinin ekran maruziyetine yönelik tutarsız şekilde denetlemelerinden dolayı, Hindistanda yaşayan çocuklarda şüpheli bir şekilde bilişsel gecikmelere neden oluşturmaktadır (John vd., 2021).

Burada yer alan çalışmalar mevcut bulgularla karşılaştırıldığında, çıkan sonucun literatürle uyumlu olduğu; ekrana maruz kalmanın okul öncesi çocuklarda alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde geriliklere sebebiyet vereceğini, okul öncesi çocuklarda ekran maruziyetinin yaygın olduğu, aile içindeki etkileşimi zayıflattığı, ebeveyn-çocuk iletişimine zarar verdiği bulunmuştur.

5.2. ÇALIŞMANIN SINIRLILIĞI

Çalışmaya katılan çocukların yaşları 24 ay ile 48 ay arası sınırlı kalmıştır. Katılımcıların ebeveynleri genelde anneleri olmuş olup sadece bir katılımcının ebeveyni babasıdır. Katılımcıların eğitim düzeyleri bir birine çok yakındır. Çocukların ekrana maruz kalma sürelerini belirlerken genellikle gruplar eşit sayıdan oluşmaktadır. Aynı zamanda ebeveyn yaşı, ebeveyn eğitim durumu ve çocuğun ekrana maruz kaldığı sürelerin kıyaslandığı gruplardaki katılımcı sayılarının 60 ile sınırlandırılması verisel anlamda sınırlılık oluşturmuştur. Kullanılan Problemlili Medya Ölçeği Kısa Formun 9 sorudan oluşması, ankette sorulan soruların ve elde edilen bulguların çeşitliliğini kısıtlamıştır.

5.3. SONUÇ

Çalışmaya katılan tipik gelişim gösteren çocuklar ile GDK'lı çocukların yaşları ve cinsiyetleri karşılaştırıldığında gruplar arasında bir fark yoktur. Çalışmaya katılan çocukların ebeveynleri cinsiyet, eğitim durumu, gelir ve yaş açısından incelendiğinde tipik gelişim gösteren gruptan sadece bir çocuğun babası çalışmaya katılırken diğer 59 çocuğun annesi çalışmaya dâhil oldu. Ebeveynlerin büyük bir kısmının eğitim düzeyi lise ve lisansdır. Her iki grubun ebeveynleride yüksek gelir durumuna sahiptir ve yaş ortalamaları benzerdir.

Çalışmaya katılan çocuklar iki ayrı grup olarak incelendiğinde Gelişimsel dil bozukluğu grubunun ekrana maruz kalma süresi ortalama 3,75 saatken tipik gelişim gösteren grubun ekrana maruz kalma süresi ortalama 1,67 saattir. İki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Sonuca göre çocukların ekrana maruz kalma süresi arttıkça dil gelişiminde gecikme gösteren gruba dahil olma sıklığı da artmaktadır. Gelişimsel dil bozukluğu olan grubun alıcı ve ifade edici dil standart puanı TG grubu ile karşılaştırıldığında düşüktür. Gelişimsel dil bozukluğu olan grubun alıcı ve ifade edici dil eş değer yaş ortalamaları TG grubunun ortalamalarına kıyasla daha düşüktür.

Gelişimsel dil bozukluğu olan grubun alıcı dil yaş farkı ortalaması istatistiksel olarak anlamlı bulundu.

Gelişimsel dil bozukluğu olan grubun ifade edici yaş farkı ortalaması istatistiksel olarak anlamlı bulundu.

Gelişimsel dil bozukluğu olan grubun Problemlili Medya Kullanım Ölçeği (PMKÖ) ortalaması, TG grubu ortalaması ile karşılaştırıldığında puan olarak daha yüksek bulundu. Bu karşılaştırmada GDB olan grubun puanının daha yüksek olması, ekrana maruz kalma sıklığının artması sonucunda problemlili tutum ve davranışlar gösterme sıklığının da arttığını gözler önüne sermektedir.

Çalışma sonucunda ekran maruz kalma süresinin her bir saat artışı ile alıcı dil standart puanında ortalama 7,407 puan düşüş ilişkili bulundu. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların her bir saat fazla ekrana maruz kalmaları alıcı dil standart puanında yaklaşık 7,5 puanlık bir düşüşe neden olmaktadır. Çalışmaya katılan kız çocuklarının alıcı dil standart puanı erkek çocuklara göre ortalama 6,523 puan daha yüksek bulundu. Cinsiyete bağlı olarak da kızlar erkeklere göre daha yüksek puanlar almaktadır.

Sonuç olarak, ekran maruziyeti 24-48 ay arası çocuklarda ekran maruziyetinin alıcı dil ve ifade edici eş değer yaşlarını düşürdüğü görülmektedir. Ebeveyn yaşı ekran maruziyetinde belirleyici bir faktör değildir.

5.4. ÖNERİLER

Mevcut çalışma İstanbul Atlas Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü kliniklerinde gerçekleşmiştir. Çocuklarda ekran maruziyetinin dil gelişimi üzerine olan etkilerini daha kapsamlı değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.

Çocuklarda ekran maruziyetinin gelişimsel dil bozukluğu, gecikmiş konuşma, kekemelik, konuşma sesi bozukluğu gibi dil ve konuşma bozukluklarına yönelik etkileri araştırılabilir ve çalışmalar yapılabilir.

Ebeveynler çocuklarda ekran maruziyetinin dil gelişimine etkileri hakkında bilinçlendirilmelidir. Anaokullarında, üniversitelere bağlı sağlık araştırma merkezlerinde, kliniklerde ve hastanelerde ekran maruziyetinin dil gelişiminde olumsuz etkileri hakkında aile eğitimleri düzenlenmelidir.

Dil ve konuşma bozukluklarının nedenleri arasına ekran maruziyetinin dahil olabilmesi için geniş çaplı katılımcılarla çalışmalar düzenlenmelidir.

Dil ve konuşma terapistlerinin ekran maruziyetinin dil gelişimine olumsuz etkileri hakkında dikkat çeken çalışmalar yapmaları gerekmektedir.

6. KAYNAKLAR

- Acarlar, F. (2002). Çocuklarda Dilin Değerlendirilmesi: Betimleyici Yaklaşım. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara.
- Adger, D. (2003). Core syntax: A minimalist approach. Oxford University Press.
- Aksu-Koç, A. Küntay, A.C., Acarlar, F., F., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S., Turan, F. (2011). Türkçe'de Erken Sözcük ve Dilbilgisi Gelişimini Ölçme ve Değerlendirme Çalışması. Türkçe İletişim Gelişimi Envanterleri: TIGE-I ve TIGE-II, TÜBİTAK, Proje No: 107K058.
- Staiano, A. E., & Calvert, S. L. (2011). Exergames for Physical Education Courses: Physical, Social, and Cognitive Benefits. *Child development perspectives*, 5(2), 93–98.
- Hancox, R. J., Milne, B. J., & Poulton, R. (2005). Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(7), 614–618.
- Madigan S, Browne D, Racine N, Mori C, Tough S. Association Between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test. *JAMA Pediatr*. 2019 Mar 1;173(3):244-250.
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2019). Digital Screen Time Limits and Young Children's Psychological Well-Being: Evidence From a Population-Based Study. *Child development*, 90(1), e56–e65.
- Christakis, D. A., Ramirez, J. S. B., Ferguson, S. M., Ravinder, S., & Ramirez, J. M. (2018). How early media exposure may affect cognitive function: A review of results from observations in humans and experiments in mice. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115(40), 9851–9858.
- Chonchaiya, W., Sirachairat, C., Vijakkhana, N., Wilaisakditipakorn, T., & Pruksananonda, C. (2015). Elevated background TV exposure over time increases behavioural scores of 18-month-old toddlers. *Acta paediatrica (Oslo, Norway : 1992)*, 104(10), 1039–1046.

Paavonen, E. J., Pennonen, M., Roine, M., Valkonen, S., & Lahikainen, A. R. (2006). TV exposure associated with sleep disturbances in 5- to 6-year-old children. *Journal of sleep research*, 15(2), 154–161.

American Academy of Pediatrics, Council on Communications and Media (2013). *Children, Adolescents, and the Media*. Pediatrics.

Anderson, DR., & Hanson, KG. (2013). What researchers have learned about toddlers and television. *Zero Three*, 33(4), 4–10. Aronoff, M., & Fudeman, K. (2011). *What is Morphology?* John Wiley & Sons.

Bozzola, E., Spina, G., Ruggiero, M., Memo, L., Agostiniani, R., Bozzola, M., Corsello, G., & Villani, A. (2018). Media devices in pre-school children: the recommendations of the Italian pediatric society. *Italian journal of pediatrics*, 44(1), 69.

Browne, DT., Wade, M., Prime, H., Jenkins, JM. (2018). School readiness amongst urban Canadian families: risk profiles and family mediation. *J Educ Psychol*, 110(1):133-146.

Byeon, H., & Hong, S. (2015). Relationship between Television Viewing and Language Delay in Toddlers: Evidence from a Korea National Cross-Sectional Survey. *China*.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books.

Chonchaiya, W., & Pruksananonda, C. (2008). Television viewing associates with delayed language development. *Acta paediatrica (Oslo, Norway: 1992)*, 97(7), 977–982.

Christakis D. A. (2009). The effects of infant media usage: what do we know and what should we learn?. *Acta paediatrica (Oslo, Norway : 1992)*, 98(1), 8–16.

Christakis, D. A., Gilkerson, J., Richards, J. A., Zimmerman, F. J., Garrison, M. M., Xu, D., Gray, S., & Yapanel, U. (2009). Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns: a population-based study. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 163(6), 554–558.

Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708–713.

Dil ve Konuşma Terapistleri Derneği. Gelişimsel Dil Bozukluğu. Erişim Tarihi: 16.12.2023. <https://www.dktd.org/tr/files/download/pl6mop1smjao17ph11rv1fvr1fmg5.pdf>.

Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I., & Harrington, A. (2013). Screen time use in children under 3 years old: a systematic review of correlates. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10, 102.

Duran, M. & Kenanoğlu, D. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi Üzerine Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi. İnönü Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi, Cilt 8, Sayı 1 (2020) 15-35, Malatya.

Durmuş, B. (2023). Gelişimsel Dil Bozukluğu olan ve Tipik Gelişim Gösteren 4-6 Yaş Arası Çocukların Görsel Algı Becerilerinin Betimlenmesi. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Ege, P. (2006). Dilbilgisi ve Anlam. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Falck, R. S., Davis, J. C., Liu-Ambrose, T., & Best, J. R. (2018). Restorative effects of physical activity in the indoor environment: A review. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(10), 794-807.

Furuncu, C., & Öztürk, E. (2020). Problemlili Medya Kullanım Ölçeği Türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışması: Çocuklarda ekran bağımlılığı ölçeği ebeveyn formu. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4, 535-566.

Goldsmith, J. A. (1990). *Autosegmental and metrical phonology*. John Wiley & Sons.

Goldstein, S., & DeVries, M. (Eds.). (2017). *Handbook of DSM-5 Disorders in Children and Adolescents*. The USA.

Güven, S. & Topbaş, S. (2015). Erken Dil Gelişimi Testi Üçüncü Versiyonu'nun (Test of Early Language Development-Third Edition) Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(2), 151-176.

Güven, S., O. (2014). İki Dil Testinin (TEDİL ve TODİL) Tipik ve Atipik Dil Gelişimi Gösteren Çocuklarda Ayırt Ediciliğinin İncelenmesi. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri

Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Eskişehir.

Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50–58.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. Edward Arnold.

Hosani, S., Darwish, E., Ayanikalath, S., AlMazroei, R., AlMaashari, R., & Wedyan, A. (2023). Screen time and speech and language delay in children aged 12–48 months in UAE: A case–control study. *Middle East Current Psychiatry*. United Arab Emirates.

Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), 1–22.

Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., ... & Bonner, R. L. (2015). Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children. *Pediatrics*, 136(6), 1044–1050.

Katz, J. Ö., F., Demir, N., Uzlukaya, A., & Uludağ, P. (1974). A Turkish Peabody Picture Vocabulary Test. *Hacettepe Bulletin of Social Sciences and Humanities*, 6(1–2), 129-142.

Kebir, C., & Özkaya, H. (2023). 16-36 Ay Arası Çocuklarda Ekran Maruziyetinin Dil Gelişimi Üzerindeki Etkisinin Araştırılması. *Türk Aile Hek Derg* 2023;27(2):21-28.

Kempson, R., & Cormack, A. (2011). *The semantics of grammar*. MIT Press.

Keskindemirci, G., & Gökçay, G. (2019). Dil Gelişimi Gecikmiş Olan Çocuklarda Ekran Maruziyeti: Ön Çalışma Sonuçları. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*. 83.

Kirkorian, H., Pempek, A., Murphy, A., Schmidt, M., & Anderson, D. (2009). The impact of background television on parent-child interaction. *Child Development*, 80(5), 1350–1359.

Choi, K., & Kirkorian, H. L. (2016). Touch or Watch to Learn? Toddlers' Object Retrieval Using Contingent and Noncontingent Video. *Psychological science*, 27(5), 726–736

Kucirkova, N. (2014). iPads in early education: separating assumptions and. *Front Psychol*.

Lazić, M., Hadžiomerović, M., Pleho, D., Alibegović, A., & Alić, N. (2021). Risk Factors in Musculoskeletal Disorder Development in Children Connected With the Extended use of Information and Communication Technologies. *Quality of Life*, 12(3-4), 113-120.

Lee, E. Y., Spence, J. C., & Carson, V. (2017). Television viewing, reading, physical activity and brain development among young South Korean children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(7), 672–677.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.

Lillard, A. S., Li, H., & Boguszewski, K. (2015). Television and children's executive function. *Advances in child development and behavior*, 48, 219–248.

McArthur, B. A., Tough, S., & Madigan, S. (2022). Screen time and developmental and behavioral outcomes for preschool children. *Pediatric research*, 91(6), 1616–1621.

McGregor, K. K. (2020). How We Fail Children With Developmental Language Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Vol. 51. 981–992.

Oğuz, Ö., Özkaraalp, İ., Erim, A., İnan, R., vd. (2019). Çocukluk Çağı Dil Bozuklukları Değerlendirme ve Müdahalesinde Türkiye ve Amerikanın Karşılaştırılması. *Dil Konuşma Ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 146-173.

Owens, R. E. (2008). *Language Development: An Introduction*. Boston, MA: Pearson.

Owens, R. E. (2016). *Language Development: An Introduction*. Pearson.

Özekes, M. (2016). Peabody Resim Kelime Testi III (R) 4 yaş ve 5 yaş Çocuklar İçin İzmir Bölgesi Standardizasyonu Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*. 17. 272.

Özodaşık, Y. (2001). *Sosyal Psikoloji*. Remzi Kitabevi.

Pagani, L. S., Lévesque-Seck, F., & Fitzpatrick, C. (2016). Prospective associations between televiewing at toddlerhood and later self-reported social impairment at middle school in a Canadian longitudinal cohort born in 1997/1998. *Psychological medicine*, 46(16), 3329–3337.

Paudel, S., Jancey, J., Subedi, N., & Leavy, J. (2017). Correlates of mobile screen media use among children aged 0-8: a systematic review. *BMJ open*, 7(10), e014585.

- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. Basic Books.
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: the good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1–3.
- Rice, M. L., Huston, A. C., Truglio, R., & Wright, J. C. (1990). Words from " Sesame Street": Learning vocabulary while viewing. *Developmental psychology*, 26(3), 421.
- Rideout, V. J. (2013). *Zero to eight: Children's media use in America 2013*. Common Sense Media Research Study.
- Roberts, D. F., Foehr, U. G., & Rideout, V. (2005). *Generation M: Media in the Lives of 8-18-Year-Olds*. Kaiser Family Foundation.
- Sweetser, P., Johnson, DM., Ozdowska, A., & Wyeth, P. (2012). Active versus passive screen time for young children. *Aust J Early Child*, 37(4):94-98.
- Robinson, T. N., Banda, J. A., Hale, L., Lu, A. S., Fleming-Milici, F., Calvert, S. L., & Wartella, E. (2017). Screen Media Exposure and Obesity in Children and Adolescents. *Pediatrics*, 140(Suppl 2), S97–S101.
- Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2014). Skype me! Socially contingent interactions help toddlers learn language. *Child Development*, 85(3), 956–970.
- Rosenfield, M. (2016). Computer Vision Syndrome (a.k.a. Digital Eye Strain). *Optometry in Practice*, 17(1), 1-10.
- Ruangdaraganon, N., Chuthapisith, J., Mo-suwan, L., Kriweradechachai, S., Udomsubpayakul, U., & Choprapawon, C. (2009). Television viewing in Thai infants and toddlers: impacts to language development and parental perceptions. *BMC pediatrics*, 9, 34.
- Sezer, B. (2019). *Gecikmiş Dil ve Konuşması Bulunan Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Sözcük Dağarcığının Türkçe İfade ve Alıcı Edici Dil (TİFALDİ) Testi ile Belirlenmesi*. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Copley Publishing Group.

Smith, H. (2020). Children, Executive Functioning, and Digital Media: A Review, 2020. Common Sense Media.

Stephen, C., & Plowman, L. (2014). Digital Play: A New Classification. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 162–175

Stiglic, N., & Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews.

Strasburger, V., & Hogan, M. (2013). Children, Adolescents, and the Media. *Pediatrics*. 132. 958-961.

Supanitayanon, S., Trairatvorakul, P., & Chonchaiya, W. (2020). Screen media exposure in the first 2 years of life and preschool cognitive development: a longitudinal study. *Pediatric research*, 88(6), 894–902.

Taş, İ. (2017). Relationship between Internet Addiction, Gaming Addiction and School Engagement among Adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 5, 2304-2311.

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 164(5), 425–431.

Topbaş, S. S. (2015). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Kök Yayıncılık. Ankara.

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271-283.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

World Health Organization (WHO). (2014). *Electromagnetic fields and public health: Mobile phones*. Fact Sheet No. 193.

Zamani, E., Chashmi, M., & Hedayati, N. (2009). Effect of addiction to computer games on physical and mental health of female and male students of guidance school in city of Isfahan. *Addiction & health*, 1(2), 98–104.

Zimmerman, F. J., & Christakis, D. A. (2005). Children's television viewing and cognitive outcomes: a longitudinal analysis of national data. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(7), 619–625.

Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *The Journal of pediatrics*, 151(4), 364–368.



7. EKLER

EK 1: İNTİHAL RAPORU

İNTİHALSENA

ORJİNALLİK RAPORU

% **13**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **14**

İNTERNET KAYNAKLARI

% **1**

YAYINLAR

%

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikerisim.atlas.edu.tr İnternet Kaynağı	% 6
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
3	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	% 2
4	acikerisim.karatay.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
5	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	earsiv.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1

Alıntıları çıkart

üzerinde

Eşleşmeleri çıkar

< %1

Bibliyografyayı Çıkart

üzerinde

EK 2: TEZ KONUSU EKLERİ

EK 2.1: BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU



KATILIMCININ/HASTANIN BEYANI

Sayın Dr.Öğr.Selim Ünsal tarafından İstanbul Atlas Üniversitesi Sağlık ve Uygulama Merkezi Dil ve Konuşma Terapisi Kliniği, Dil ve Konuşma Terapisi bölümü'nde tıbbi bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya “katılımcı” (denek) olarak davet edildim.

Eğer bu araştırmaya katılırsam araştırmacı ile aramda kalması gereken bana ait bilgilerin gizliliğine bu araştırma sırasında da büyük özen ve saygı ile yaklaşılacağına inanıyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin ihtimamla korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi.

Projenin yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden araştırmadan çekilebilirim (Ancak araştırmacıları zor durumda bırakmamak için araştırmadan çekileceğimi önceden bildirmemim uygun olacağına bilincindeyim.). Ayrıca tıbbi durumuma herhangi bir zarar verilmemesi koşuluyla araştırmacı tarafından araştırma dışı da tutulabilirim.

Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır.

İster doğrudan ister dolaylı olsun araştırma uygulamasından kaynaklanan nedenlerle meydana gelebilecek herhangi bir sağlık sorunumun ortaya çıkması halinde, her türlü tıbbi müdahalenin sağlanacağı konusunda gerekli güvence verildi. (Bu tıbbi müdahalelerle ilgili olarak da parasal bir yük altına girmeyeceğim.).

Araştırma sırasında bir sağlık sorunu ile karşılaştığımda; herhangi bir saatte, Dr.Öğr.Selim Ünsal'a selim.unsal@atlas.edu.tr ve 0533 959 66 23 'ten ulaşabileceğimi biliyorum.

Bu araştırmaya katılmak zorunda değilim ve katılmayabilirim. Araştırmaya katılmam konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Eğer katılmayı reddedersem, bu durumun tıbbi bakımına ve hekim ile olan ilişkiye herhangi bir zarar getirmeyeceğini de biliyorum.

Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda adı geçen bu araştırma projesinde “katılımcı” (denek) olarak yer alma kararını aldım. Bu konuda yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

	Belge Kodu	Yayın Trh. / Rev. Trh.	Sayfa
6.Gönüllü Bilgilendirme ve Onam Formu	GOBAEK-A6	04.12.2020 / -	1/2
		GOBAEK	



GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Yukarıda gönüllüye araştırmadan önce verilmesi gereken bilgileri gösteren metni okudum. Bunlar hakkında bana yazılı ve sözlü açıklamalar yapıldı. Bu koşullarla söz konusu klinik araştırmaya kendi rızamla hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Gönüllünün;

Adı-soyadı:

İmzası:

Adresi (varsa telefon no, faks no, ...):

Velayet veya vesayet altında bulunanlar için veli veya vasiinin;

Adı-soyadı:

İmzası:

Adresi (varsa telefon no, faks no, ...):

Açıklamaları yapan araştırmacının;

Adı-soyadı:

İmzası:

Rıza alma işlemine başından sonuna kadar tanıklık eden kuruluş görevlisinin;

Adı-soyadı:

İmzası:

Görevi:

	Belge Kodu	Yayın Trh. / Rev. Trh.	Sayfa
6.Gönüllü Bilgilendirme ve Onam Formu	GOBAEK-A6	04.12.2020 / -	2/2
		GOBAEK	

EK 2.2: TEDİL A FORMU

TELD3:T
Test of Early Language Development
Third Edition: Turkish

TEDİL

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi

Seyhun TOPBAŞ ve Selçuk GÜVEN (2011)

Uygulamacı Formu

Form A

Bölüm 1. Temel Bilgiler

Adı Soyadı					Kız <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Okul	Sınıf
	Yıl	Ay	Gün		Uygulayıcının İsmi	
Test Tarihi					Uygulayıcının Ünvanı	
Doğum Tarihi					Uygulama Gerekçesi	
Yaş					Aile Eğitimi Durumu	
Konuşulan Diller					Aile Gelir Durumu	

Bölüm 2. TEDİL Sonuçları Özeti

	Ham Puan	Standart Puan	Eşdeğer Yaş	%'lik Dilim	Bozukluk Derecesi
Alıcı Dil
İfade Edici Dil
Std. Puan Toplamı			
Sözel Dil Performansı

Bölüm 3. Diğer Test Puanları

Test Adı	Tarih	Standart Puan	TEDİL Eşdeğeri	Bozukluk Derecesi
1				
2				
3				

Bölüm 4. Puan Profili ve Uygulama Koşulları

Std. Puan	Alıcı Dil	İfade Edici Dil	Sözel Dil Performansı
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			

A. Test kaç seansta uygulandı?
bir seans uygulama süresi
iki veya daha fazla uygulama süresi

B. Uygulama ortamı
(teste olumsuz etki edenleri işaretleyin)
Gürültü Teste karşı ilgisizlik
Dikkat dağınıklığı İşitsel yeti
Görsel yeti Diğer (yazınız)

Detay Yayıncılık, 2011, ISBN: 978-605-5437-21-3

EK 2.3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Ebeveyn Adı Soyadı:.....

Yaşı:.....

Cinsiyet: Kadın Erkek

Eğitim Durumu: İlkokul Ortaokul Lise Üniversite
 Yüksek Lisans Doktora

Çalışıyor musunuz?: Evet Hayır

Meslek:.....

Aylık Geliriniz: 0-1000 TL Arası 1000-2500 TL Arası
 2500-5000 TL Arası 5000 TL ve üzeri

Medeni Durumunuz: Evli Bekar Boşanmış Dul

Çocuğunuz var mı?: Evet Hayır

Kaç çocuğunuz var?:

Çocuklarınız kaç yaşında?

1.Çocuk	
2.Çocuk	
3.Çocuk	

Çocuğunuza/çocuklarınıza kim bakıyor?: Kendim Yakınım Bakıcı

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres:

Telefon:

E-mail adresi:

EKRAN MARUZİYETİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

1. Çocuğunuzun cinsiyetini işaretleyiniz.
 Erkek Kız
2. Çocuğunuzun doğum tarihi ve yaşını yazınız.
Doğum tarihi:
Yaşı:
3. Çocuğunuz ekrana (televizyon-tablet-telefon) maruz kalır mı?
 Evet Hayır
4. Çocuğunuz tablet/telefon kullanır mı?
 Evet Hayır
5. Çocuğunuz yemek yerken televizyondan/tabletten/telefondan bir şeyler izler mi?
 Evet Hayır
6. Çocuğunuz uyumadan önce televizyondan/tabletten/telefondan bir şeyler izler mi?
 Evet Hayır
7. Çocuğunuz gün içinde önce televizyondan/tabletten/telefondan bir şeyler izler mi?
 Evet Hayır
8. Çocuğunuz uyanır uyanmaz televizyondan/tabletten/telefondan bir şeyler izler mi?
 Evet Hayır
9. Çocuğunuz genellikle günde kaç dakika/saat ekranın karşısında vakit geçirir?
0-30 dakika 30-60 dakika 1-2 saat
2-3 saat 3-4 saat 4 saat ve üzeri
10. Çocuğunuzun izledikleri yaşına uygun mu?
 Evet Hayır
11. Çocuğunuzun izledikleri gelişimine uygun mu?
 Evet Hayır
12. Çocuğunuzun izlediklerini denetliyor musunuz?
 Evet Hayır

EK 2.4: PROBLEMLİ MEDYA KULLANIM ÖLÇEĞİ (Kısa Form)

“GÖRSEL MEDYA ARAÇLARI” terimini çocuğunuzun kullandığı, ekranı olan **herhangi bir araç** için kullanıyor olacağız. Aşağıdaki ankette “GÖRSEL MEDYA ARAÇLARI” terimini **her gördüğünüzde** çocuğunuzun kullandığı, aklınıza gelebilecek **her türlü teknolojik aygıtı** düşünün. **Örneğin;**

- Televizyon
- Tablet
- Akıllı telefon/cep telefonu
- Bilgisayar
- Dizüstü bilgisayar
- Playstation gibi

Çocuğunuzun son 1 aydaki davranışlarını göz önüne alarak uygun olan cevabı yuvarlak içine alınız.

	Asla	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1. Çocuğum görsel medya araçlarını gizli gizli kullanıyor.	1	2	3	4	5
2. Çocuğumun düşündüğü tek şey görsel medya araçlarıymış gibi geliyor.	1	2	3	4	5
3. Çocuğumun görsel medya araçlarını kullanmasını engellemek gerçekten zor.	1	2	3	4	5
4. Çocuğum kötü bir gün geçirdiğinde sanki moralini düzelterek tek şey görsel medya araçları oluyor.	1	2	3	4	5
5. Çocuğumun görsel medya araçları kullanımı aile için sorun yaratıyor.	1	2	3	4	5
6. Çocuğumun görsel medya araçları başında geçirmek istediği süre devamlı artıyor.	1	2	3	4	5
7. Görsel medya araçları çocuğumu motive eden tek şey gibidir.	1	2	3	4	5
8. Çocuğum görsel medya araçlarını kullanamadığında hayal kırıklığına uğruyor ve geriliyor.	1	2	3	4	5
9. Çocuğumun görsel medya araçları kullanımı aile etkinliklerimize engel oluyor.	1	2	3	4	5

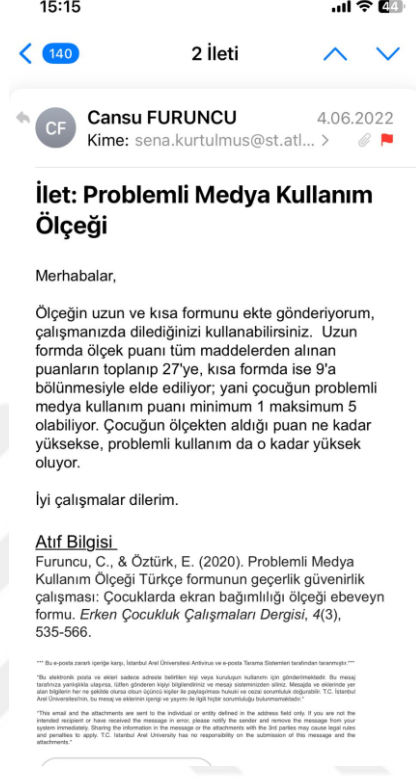
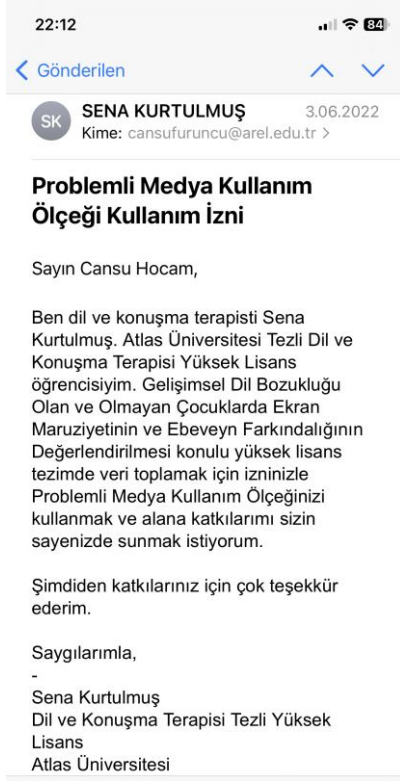
Çocuğunuzun en sık kullandığı GÖRSEL MEDYA ARAÇLARI nelerdir? (okulda ya da ödev yapmak için kullandığı zamanları göz önüne almayınız)

- Televizyon
- Akıllı telefon/cep telefonu
- Tablet
- Bilgisayar/Dizüstü Bilgisayar
- PlayStation
- Elde taşınabilir video oyun cihazı

o Diğer (lütfen yazın): _____



EK 3: PROBLEMLİ MEDYA KULLANIM ÖLÇEĞİ (Kısa Form) KULLANIM İZNI



EK 4: ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.06.2022-18358



T.C.
İSTANBUL ATLAS ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : E-22686390-050.99-18358
Konu : Etik Kurul Kararı

30.06.2022

Sayın Dr. Öğr. Üy. Selim Ünsal

İstanbul Atlas Üniversitesi Girişimsel Olmayan Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu tarafından yapılmış olduğunuz başvuru incelenmiş olup Sena Kurtulmuş ile birlikte planladığımız "**Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan ve Olmayan Çocuklarda Ekran Maruziyetinin ve Ebeveyn Farkındalığının Değerlendirilmesi**" isimli araştırmanız kurulumuzun 15.06.2022 tarihli toplantısında etik yönden uygun görülmüştür.

Bilgilerinize sunarım.

EK-1: Karar İmzaları

Prof. Dr. Ahmet Şükrü AYNACIOĞLU
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSC29RH2 Pin Kodu :75691

Belge Takip Adresi : https://ebys.atlas.edu.tr:443/enVision/Validate_Doc.aspx?eD=BSC29RH2&eS=18358

ATLAS VADI KAMPÜSÜ ANADOLU CAD. NO: 40

34408 KAĞITHANE İSTANBUL

info@atlas.edu.tr

444 34 39 / 0212 761 87 61 (FAX)



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Kep Adresi : istanbulatlasuniversitesi@hs01.kep.tr



atlas.edu.tr

8. ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Sena KURTULMUŞ

Öğrenim Durumu: Lisans

Yabancı Dil: İngilizce / Fransızca

Derece	Okul Adı ve Bölümü	Mezuniyet Yılı
Lisans	Biruni Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi	2019
Y. Lisans	İstanbul Atlas Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi	2021-2023

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Dil ve Konuşma Terapisti	Özel Bağcılar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi,	Temmuz, 2019-Mayıs, 2020.
Dil ve Konuşma Terapisti	Özel Yüzyıl Mavi Düş Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Haziran, 2020-Ekim, 2020.
Dil ve Konuşma Terapisti Dkt. Sena KURTULMUŞ		Temmuz, 2020-Halen