



DİLLER ARASI SÖZCÜK BİLGİSİ TESTİ
TÜRKÇE (CLT-TR):
GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
Doktora Tezi

Nevin YILMAZ ÇİFTECİ
Eskişehir 2022

**DİLLER ARASI SÖZCÜK BİLGİSİ TESTİ TÜRKÇE (CLT-TR):
GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

Nevin YILMAZ ÇİFTECİ



DOKTORA TEZİ

**Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Aylin Müge TUNÇER**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Ocak 2022**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nevin YILMAZ ÇİFTECİ'nin "Diller Arası Sözcük Bilgisi Testi Türkçe (CLT-TR): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı tezi 10/01/2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Aylin Müge TUNÇER	
Üye : Doç. Dr. Bülent TOĞRAM	
Üye : Doç. Dr. Elçin TADİHAN-ÖZKAN	
Üye : Doç. Dr. Murat DOĞAN	
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÜNAL-LOGACEV	

Prof. Dr. Gülşen AKALIN ÇİFTÇİ

Enstitü Müdürü

ÖZET

DİLLER ARASI SÖZCÜK BİLGİSİ TESTİ TÜRKÇE (CLT-TR): GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Nevin YILMAZ ÇİFTECİ

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2022

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Aylin Müge TUNÇER

Bu araştırmanın amacı, Diller Arası Sözcük Bilgisi Testi Türkçe'nin (CLT-TR) geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır. CLT, okul öncesi dönemdeki tek, iki/çok dilli çocukların sözcük bilgisini ölçmek amacıyla uluslararası bir proje kapsamında geliştirilmiştir. Testin Türkçe dahil, 34 farklı versiyonu bulunmaktadır. CLT-TR, *İsim Anlama*, *Eylem Anlama*, *İsim Üretim* ve *Eylem Üretim* olmak üzere 4 alt test ve toplamda 128 maddeden oluşmaktadır. Mevcut çalışmada, deneme uygulaması için tipik gelişim gösteren (TGG) 25, asıl uygulamada ise yaşları 2;00-4;11 arasında değişen TGG ve Türkçe konuşan tek dilli 245, gelişimsel dil bozukluğu (GDB) olan 30 çocuk olmak üzere toplamda 300 çocuk yer almıştır. Madde analizi kapsamında, testi oluşturan maddelerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Yapı geçerliği analizleri kapsamında, iç tutarlılık katsayısı yüksek bulunmuş; alt test-alt test ve alt test-toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon olduğu ortaya konmuştur. Katılımcılar, anlama alt testlerinde ve isim sözcüklerinde daha yüksek performans göstermiştir. CLT-TR puanları yaş grupları ve dil gelişim grupları TGG-GDB arasında anlamlı olarak değişmektedir. Güvenirlik analizleri kapsamında, testin iç tutarlılığı, kararlılığı ve nesnelliği incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde, CLT-TR'nin güvenilirliği ortaya konmuştur. Mevcut çalışma neticesinde, sözcük bilgisini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç dil ve konuşma terapisi alanına kazandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sözcük bilgisi, Dil gelişimi, Okul öncesi, Gelişimsel dil bozukluğu, İki dillilik.

ABSTRACT

CROSS-LINGUISTIC LEXICAL TASK-TURKISH (CLT-TR): VALIDITY and RELIABILITY STUDY

Nevin YILMAZ ÇİFTEÇİ

Department of Speech and Language Therapy

Anadolu University, Graduate School of Health Sciences, January 2022

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Aylin Mge TUNÇER

The purpose of the recent research is to conduct the validity and reliability study of the Cross-linguistic Lexical Tasks-Turkish (CLT-TR). CLT is developed within the scope of an international COST Project (IS0804) to measure the lexical knowledge of mono/bi/multilingual preschool children. There are 34 versions of CLT in different languages from all over the world. CLT consists of 128 items and 4 subtests namely *Noun comprehension*, *Verb Comprehension*, *Noun Production* and *Verb Production*. In the pilot study 25 typically developed (TD) children is included. Participants of the main study are TD 245 Turkish-speaking monolinguals and 30 developmental language disorder (DLD) aged between 2;00-4;11. In the scope of the item analysis, item difficulty and item discrimination indexes are calculated. Construct validity analysis shows a high internal consistency coefficient of the test items. There is a significant positive correlation between subtests and between subtest-total test scores. Participants performed higher on comprehension subtests and nouns comparing to the production and verbs. CLT scores vary significantly with age, and between TD and DLD groups. Within the scope of the reliability analyses, internal consistency, test-retest reliability and inter-rater reliability is examined. As a result of the analyzes, the reliability of CLT-TR has been revealed. Consequently, a new valid and reliable lexical assessment tool presented in the use of related professional fields.

Keywords: Lexical knowledge, Language Development, Preschool, Developmental language disorder, Bilingualism.

ÖNSÖZ

Öncelikle bu tezin biteceğine beni inandıran danışmanım Dr. Öğr Üyesi A. Müge Tunçer'e çok teşekkür ederim. Bu konu bir süredir çalışılması planlanan, çalışılmaya başlanamayan, devamı getirilemeyen bir çeşit "lanetli" bir konuya dönüşmüştü. Sonunda birlikte çalışarak "laneti" bozduğumuzu ve ortaya güzel bir ürün çıkarabildiğimizi düşünüyorum.

Süreç boyunca yönlendirmeleri ve yapıcı eleştirileri için tez izleme komitesinde yer alan Doç. Dr. Murat Doğan ve Dr. Öğr. Üyesi Özlem Ünal-Logacev'e çok teşekkür ederim. Onların kıymetli katkıları olmasaydı bu süreç çok daha zorlu olurdu. Tez jürimde yer almayı kabul eden Doç. Dr. Bülent Toğram ve Doç. Dr. Elçin Tadıhan-Özkan'a teşekkür ederim. Tez konusu seçiminde fikir veren Prof. Dr. İlknur Maviş'e teşekkür ederim.

Test ile ilgili soru ve sorunlara dair maillerimi çok hızlı yanıtlayan Ewa Haman'a ve her konuda yardımlarını esirgemeyen Magdalena Łuniewska'ya çok teşekkür ederim.

Bu sürecin en sancılı kısmı yüz yüze veri toplamaktı. Pandemi sürecinde bir açılıp, bir kapanan okul öncesi kurumları gördükçe veri toplamanın imkansız olduğunu düşünürken imdadıma yetişen, katılımcı bulabilmem için benimle okul okul gezen sevgili Mine Ağır'a ve okullarının kapısını açan Seda Kara'ya, tatlı sohbetiyle süreci keyifli hale getiren ve beni okulunda kerelerce ağırlayan sevgili Halime Kotan'a çok teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde uygulayıcı ekibinde yer alan Dil ve Konuşma Terapisti adayları Arzu Kılıç, Ayşenur Çetinkaya, Celalettin Yıldırım, Ece Kızıl, Eda Esma Çot, Edanur Erkin, Ergün Işık, Gökhan Tataylak, Merve Çapar, Sermin Aydoğdu'ya çok çok teşekkür ederim. Daha fazla katılımcıya ulaşmamı sağlayan Beyza Durmuş, Beyzanur Sarıbeniz, Ebru Eryılmaz, Fatma Sena Toy, Mustafa Korkmaz, Semanur Akı, Seniha Özen ve Şilan Bıçak'a teşekkür ederim. Mamak'ta benimle ev ev gezen sevgili Esra ve Zeynep Akdağ'a ayrıca teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans sonrasında, beni doktora sürecinde de 2211-E Doğrudan Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında destekleyen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na (TÜBİTAK) teşekkür ederim.

Anaokullara gidebilmem için çözüm arayan sevgili babam Agit Yılmaz'a, neler yaptın bunu mu yapamayacaksın diye diye gönlümü ferahlatan sevgili annem Sitti Yılmaz'a,

süreci soran, merak eden sevgili kardeşim Ahmet Yılmaz’a çok teşekkür ederim. Adana sıcağında benimle veri toplamaya çıkan, bu süreçte birlikte gülüp, birlikte sinirlendiğimiz kardeşim sevgili Merve Yılmaz’a ayrıca çok teşekkür ederim. İyi ki varsın.

Tezi bitireceğime “kefil” olan sevgili Umut Arslanoğlu’na; bana hazırladığı çalma listeleri ile tez yazımımın arka fon müziklerini oluşturan sevgili Mustafa Uygun’a; Adana günlerinin keyifli geçmesine vesile olan sevgili Engin Çifteci ve Yasemin Zöhre’ye çok teşekkür ederim.

Kedi fotoğraflarıyla günümü güzelleştiren Elif Meryem Ünsal Akkaya’ya, Eskişehir’i keyifli hatırlamama vesile olan Beyza Nur Dükar’a, yeterlikten bu yana tezi bitirmeye birlikte motivasyon bulduğum Şükriye Kayahan Aktürk’e, Berlin günlerimde canım çektiğinde bana tatlı yapıveren, sunumlarımı dinleyen Seda Esersin’e çok teşekkür ederim.

Araya zaman, yollar girse de varlıklarıyla, dostluklarıyla hayatımı güzelleştiren canım kadınlara; Elif Can’a, Duygucuğum Bostancı’ya ve Zeynep Kapısız’a; “ahretliğim” Elif Yaman Doğan’a çok teşekkür ederim, orada durabildikleri için.

Berlin’de evini paylaştığımız sevgili Gabriele Höppner’e sıcak ve nazik ev sahipliği için teşekkür ederim. Savunma günü için bana bir cüppe bulmaya uğraştığı ve bulduğu için de ayrıca teşekkür ederim.

Veri toplarken, son derece yaratıcı cevaplarıyla kahkaha atmama vesile olan, çalışmada yer alan tüm çocuklara ve ailelerine çok teşekkür ederim.

Son olarak, tüm bu kaosa rağmen, beni sakinleştiren ve kendime inandıran, “hayatı üzerimden alan” sevgilim, arkadaşım, yoldaşım sevgili Volkan Çifteci’ye teşekkürüm, burada ifade edebileceğimden çok daha fazla. Orada olduğun ve orada kalabildiğin için çok teşekkür ederim.

Aralık 2021, Berlin

Nevin Yılmaz Çifteci

10.12.2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Nevin YILMAZ ÇİFTECİ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
GÖRSELLER DİZİNİ	xv
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ, AMAÇ ve ÖNEM.....	1
1.1. Giriş.....	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem	5
2. ALANYAZIN	7
2.1. Sözcük Bilgisi Gelişimi	7
2.2. Gelişimsel Dil Bozukluklarında Sözcük Bilgisi	11
2.3. İki Dilli Çocuklarda Sözcük Bilgisi	13
2.4. Sözcük Bilgisini Ölçen Araçlar	14
2.4.1. Peabody Resim Kelime Testi	15
2.4.2. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi	15
2.4.3. Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE).....	16
2.4.4. Dil gelişimi tarama envanteri (DİLTAR)	16

2.5. Cross-linguistic Lexical Tasks (CLT).....	17
2.5.1. CLT'nin arka planı	17
2.5.2. CLT'nin oluşturulmasında temel olan varsayımlar.....	18
2.5.2.1. Sözcük türü: İsim ve Eylem Sözcükleri.....	18
2.5.2.2. Değerlendirilen bilgi türü: anlama ve üretim becerileri.....	19
2.5.2.3. Görev türü: Sözcük anlama (seçme) ve sözcük üretim (adlandırma)	19
2.5.2.4. Aday sözcük listesinin daraltılması	20
2.5.3. CLT'nin tasarlanması	20
2.5.3.1. Aşama 1: Sözcükler 34 farklı dilde paylaşıyor mu?	20
2.5.3.2. Aşama 2: Aday sözcük özelliklerinin 34 dil için belirlenmesi	22
2.5.3.3. Aşama 3: Aday sözcüklerin edinim yaşı çalışması	24
2.5.3.4. Aşama 4: Her bir dil için hedef sözcüklerin seçilmesi	25
2.5.4. CLT'nin kullanıldığı uluslararası çalışmalar	29
2.5.5. CLT-Türkçe versiyonunun kullanıldığı çalışmalar	34
3. YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırma Deseni	36
3.2. Etik konular ve izinler	36
3.3. Katılımcılar	37
3.3.1. Asıl uygulamada katılımcı dahil etme kriterleri	42
3.4. Veri Toplama Araçları	43
3.4.1. Bilgilendirme ve İzin Formu.....	43
3.4.2. Genel Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Bilgi Formu.....	43
3.4.3. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)	43
3.4.4. Cross-linguistic Lexical Task-Türkçe versiyonu	44
3.4.4.1. CLT-TR'nin kapsam geçerliği	48
3.5. Uygulama	49

3.5.1. Deneme uygulaması	49
3.5.2. Asıl uygulama	50
3.6. Uygulama Güvenirliği ve Uygulayıcı Ekibi	51
3.7. Madde Analizi, Geçerlik ve Güvenirlik	53
3.7.1. Madde Analizi	53
3.7.2. Geçerlik	55
3.7.3. Güvenirlik	57
3.8. Veri Analizi.....	58
4. BULGULAR ve YORUM.....	62
4.1. Giriş	62
4.2. Madde Analizi Bulguları	62
4.3. CLT-TR'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular	69
4.3.1. CLT-TR'nin yapı geçerliği	69
4.3.1.1. İç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayısı	69
4.3.1.2. Alt test- alt test ve alt- test toplam puan korelasyonuna ilişkin bulgular	69
4.3.1.3. Yapı geçerliğine katkı sağlayan ek kanıtlar	71
4.3.2. CLT-TR'nin ayırt edici geçerliği.....	80
4.3.2.1. Yaş ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin bulgular	80
4.3.2.2. Gelişimsel gruplara ilişkin bulgular	84
4.4. CLT-TR'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	86
4.4.1. İç tutarlılık: Kuder Richardson (KR-20) analizi bulguları	86
4.4.2. Kararlılık: Test-tekrar test güvenirliliği bulguları.....	87
4.4.3. Nesnellik: Puanlayıcılar arası güvenirlilik analizi bulguları.....	87
4.5. Bulgu Özeti	88
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	91
5.1. Tartışma.....	91

	<u>Sayfa</u>
5.1.1. Madde analizi sonuçları	91
5.1.2. Yapı geçerliği analizi sonuçları.....	93
5.1.3. Ayırt edici geçerlik analizi sonuçları.....	100
5.1.4. Güvenirlik analizi sonuçları.....	103
5.2. Sonuç	104
5.2.1. Sınırlılıklar.....	105
5.3. Öneriler.....	105
KAYNAKLAR.....	107
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. TGG çocukların yaşlara göre ortalama sözcük sayıları	8
Tablo 2.2. CLT'nin Geliştirilme Basamakları	30
Tablo 3.1. Çalışmada yer alan katılımcı sayıları.....	37
Tablo 3.2. Deneme uygulamasında yer alan katılımcıların yaş, cinsiyet dağılımları ve SED bilgileri	38
Tablo 3.3. Deneme uygulamasında katılımcıların anne-baba eğitim durumları	39
Tablo 3.4. Asıl uygulamadaki katılımcıların yaş ve cinsiyet dağılımları	40
Tablo 3.5. Asıl uygulamadaki TGG ve GDB gruptaki katılımcıların anne-baba eğitim düzeyleri	41
Tablo 3.6. Madde ayırt edicilik (d) ve madde güçlük indekslerine (p) göre maddelerin uygunluğu	54
Tablo 3.7. Madde ayırt edicilik (d) ve madde güçlük indekslerine (p) göre maddelerin yorumu	54
Tablo 4.1. <i>İsim Anlama</i> alt testinin tüm katılımcılara ve yaş gruplarına göre madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri...	63
Tablo 4.2. <i>Eylem Anlama</i> alt testinin tüm katılımcılara ve yaş gruplarına göre madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri.....	65
Tablo 4.3. <i>İsim Üretim</i> alt testinin tüm katılımcılara ve yaş gruplarına göre madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri	66
Tablo 4.4. <i>Eylem Üretim</i> alt testinin tüm katılımcılara ve yaş gruplarına göre madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri.....	67
Tablo 4.5. 2 yaş grubu için alt testlerin birbirleriyle ve toplam puan ile olan Spearman korelasyon katsayıları	69
Tablo 4.6. 3 yaş grubu için alt testlerin birbirleriyle ve toplam puan ile olan Spearman korelasyon katsayıları	70
Tablo 4.7. 4 yaş grubu için alt testlerin birbirleriyle ve toplam puan ile olan Spearman korelasyon katsayıları	70

Tablo 4.8.	Tüm yaş grupları için alt testlerin birbirleriyle ve toplam puan ile olan Spearman korelasyon katsayıları	71
Tablo 4.9.	Gelişimsel grupların CLT-TR alt testlerine ilişkin Friedman Testi sonuçları	72
Tablo 4.10.	TGG katılımcıların CLT-TR alt testlerine ilişkin Wilcoxon-Z Testi sonuçları	72
Tablo 4.11.	GDB katılımcıların CLT-TR alt testlerine ilişkin Wilcoxon-Z Testi sonuçları	73
Tablo 4.12.	Yaş gruplarının CLT-TR alt testlerine ilişkin Friedman Testi sonuçları	74
Tablo 4.13.	Yaş gruplarının sözcük türüne göre CLT-TR alt testlerine ilişkin Wilcoxon-Z Testi sonuçları	75
Tablo 4.14.	Yaş gruplarının görev türüne göre CLT-TR alt testlerine ilişkin Wilcoxon-Z Testi sonuçları	76
Tablo 4.15.	Anne eğitim düzeyi gruplarına göre katılımcıların CLT-TR alt testlerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları	77
Tablo 4.16.	Anne eğitim düzeyi gruplarına göre Mann Whitney-U Testi sonuçları	78
Tablo 4.17.	Baba eğitim düzeyi gruplarına göre katılımcıların CLT-TR alt testlerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları	79
Tablo 4.18.	Anne eğitim düzeyi gruplarına göre Mann Whitney-U Testi sonuçları	80
Tablo 4.19.	CLT-TR'nin alt testlere ve yaş gruplarına göre betimsel istatistik sonuçları.....	81
Tablo 4.20.	CLT-TR'nin alt testlerine ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonuçları	82
Tablo 4.21.	CLT-TR'nin alt testlerine ilişkin Mann Whitney-U Testi sonuçları	82
Tablo 4.22.	CLT-TR'nin cinsiyet gruplarına göre betimsel istatistik sonuçları	83

Tablo 4.23.	CLT-TR'nin cinsiyet gruplarına göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	84
Tablo 4.24.	CLT-TR'nin gelişim gruplarına göre betimsel istatistik sonuçları	85
Tablo 4.25.	CLT-TR'nin dil gelişim gruplarına ilişkin Mann Whitney-U Testi sonuçları	85
Tablo 4.26.	CLT-TR'nin yaşlara göre KR-20 katsayıları	86
Tablo 4.27.	CLT-TR'nin alt testlere göre KR-20 katsayıları	87
Tablo 4.28.	CLT-TR geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bulgu özeti ...	89

GÖRSELLER DİZİNİ

		<u>Sayfa</u>
3.1.	Anlama alt testleri için örnek maddeler	47
3.2.	Üretim alt testleri için örnek maddeler	47



SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

APA	: American Psychiatric Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)
ASHA	: American Speech-Language-Hearing Association (Amerikan Konuşma- Dil-İşitme Birliği)
CA	: Cronbach's Alpha
CATALISE	: Criteria and Terminology Applied to Language Impairments: Synthesising the Evidence (Dil Bozukluklarına Uygulanan Kriterler ve Terminoloji: Kanıtların Sentezlenmesi)
CDI	: MacArthur-Bates Communication Development Inventory (MacArthur-Bates İletişim Envanteri)
CI	: Complexity Index
CLT	: Cross-Linguistic Lexical Tasks
COST	: European Cooperation in Science and Technology
d	: Madde ayırt edicilik indeksi
DİLTAR	: Dil Gelişimi Tarama Envanteri
DNI	: Dominant Name Index
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)
Ey_An	: Eylem Anlama
Ey_Ür	: Eylem Üretim
GDB	: Gelişimsel Dil Bozukluğu
İs_An	: İsim Anlama
İs_Ür	: İsim Üretim
Kİ	: Karmaşıklık İndeksi
KR-20	: Kuder-Richardson 20
LITMUS	: Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MNI	: Meaning Availability Index
N	: Katılımcı sayısı
Ort.	: Ortalama

p	: Madde güçlük indeksi
p	: Anlamlılık Değeri
PPVT	: Peabody Picture Vocabulary Test
S.O.	: Sıra Ortalaması
S.T.	: Sıralar Toplamı
SED	: Sosyo-ekonomik Düzey
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SS	: Standart Sapma
TEDİL	: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
TGG	: Tipik Gelişim Gösteren
TİFALDİ	: Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi
TİGE	: Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri
TODİL	: Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi
TR	: Türkçe
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
U	: Mann Whitney-U testi değeri
WG	: Çalışma Grubu (İng. Working Group)
χ^2	: Kaykare değeri

1. GİRİŞ, AMAÇ ve ÖNEM

1.1. Giriş

Dili oluşturan en önemli öğelerden biri, belki de en temeli, sözcüklerdir. Dil sistemindeki diğer kurallar bu sözcükler üzerinden kendini açığa çıkarmaktadır. Dünya üzerinde konuşulan farklı dillere her geçen gün yeni sözcükler eklenebilmekte; kullanılmayan sözcükler ise zamanla unutulabilmektedir. Bilim, teknoloji ve felsefe gibi nice alanlarda yeni kavramlar üretildikçe; bunlara karşılık gelecek-gelen sözcüklerin türetilmesi ve dile eklenmesi de kaçınılmazdır. Bu özelliği ile düşünüldüğünde, sözcük bilgisi (leksikal bilgi) dilin en dinamik alt alanlarından biridir. Öğrenilen her yeni sözcükle birlikte sözcük dağarcığı genişlemektedir. Sözcük dağarcığının dinamik olması, ona zenginleştirilebilir bir özellik verir. Zengin bir sözcük dağarcığı ise bireyin kendini daha iyi ifade etmesine olanak sağlamaktadır.

İlk sözcüklerin üretilmesiyle birlikte uzun bir sözcük bilgisi gelişimi yolculuğu da başlamış olur. Bu yolculuk süresince, alıcı ve ifade edici sözcük bilgisi yaşla birlikte hem nitel hem nicel anlamda zenginleşir. Sözcük bilgisi gelişimi, sözcük anlamlarının temsilinin ve farklı sözcük formlarının süregelen gelişimi ifade eder. Bu doğrultuda edinilen sözcük sayısındaki artış nicel gelişimi, sözcük anlamları hakkındaki bilginin rafine edilmesi de nitel gelişimi göstermektedir (Verhoeven, 2014). Sözcük bilgisi gelişimi, ilk zamanlarda daha yavaş bir seyirdeyken, 18-24 aylık dönemde hızla artarak ilerler. Alanyazında “sözcük dağarcığı patlaması” olarak ifade edilen bu durum, çocukların erken dönem sözcük edinme oranındaki belirgin hızlanma anlamına gelmektedir (McMurray, 2014). Sözlü dile geçişin önemli işaretlerinden biri olan ilk sözcükler, erken dönem dil gelişimi seyri hakkında bilgi verebilmektedir. İlk sözcüklerin üretimi ile birlikte çocuklar, sözcükleri yan yana getirerek, ekleri kullanarak, farklı bağlamlarda kullanımlar sergileyerek daha karmaşık sözlü dil yapılarını edinmeye ve dil gelişiminde daha üst basamaklara çıkmaya başlamaktadır. İlk sözcüklerin geç üretilmesi, akranlarından daha sınırlı bir sözcük bilgisi gibi özellikler çocukların dil gelişimindeki olası bir gecikme ya da dil bozukluğu riskine işaret edebilmektedir (Ellis ve Thal, 2008).

Gelişimsel dil bozukluğu (GDB), şemsiye bir terim olarak kullanılmakta ve nedeni belli olmayan dil bozukluklarını tanımlamada kullanılan bir kavramdır (Bishop vd., 2017). GDB olan çocuklarda, sözlü dili anlama ve/veya üretimde farklı derecelerde

sorunlar görülebilmektedir. Rescorla (1989) dilsel yeterliliğin genellikle dilbilgisindeki yeterlilikle özdeşleştirildiğini, ancak dilin farklı alt alanlarında sorunlar yaşayan GDB çocukların, bozukluğa dair ilk belirtilerini dilbilgisi yetersizliğinde değil; sözcük bilgisinde gösterdiklerini ifade etmektedir. GDB olan çocuklar, akranlarından oldukça az sayıda sözcük kullanmaktadırlar. İlk sözcüklerin, çocukların ilk sözcükleri olduğu düşünüldüğünde, sözcük üretiminde gecikme olan çocukların aslında sözce üretim ve cümle oluşturma becerilerinin de geciktiği varsayılmaktadır (Locke, 1994). 24 aylık bir çocuğun 50 sözcükten az bir sözcük bilgisine sahip olması atipik dil gelişimi belirtisi olarak kabul edilmektedir (Rescorla, Mirak ve Singh, 2000). Bu özelliği ile düşünüldüğünde, sözcük bilgisi atipik dil gelişimini ve ileri dönem GDB riskini göz önünde bulundurmada kullanılabilecek bir ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Erken dönemdeki sözcük bilgisi, GDB riskine karşı önemli bir ipucu olarak değerlendirilmekte ve tipik-atipik dil gelişimini ayırt etmenin ilk belirtilerinden biri olarak kullanılabilmektedir (Bello vd., 2012).

GDB riski olan okul öncesi çocukların dil ve konuşma değerlendirmesinde kullanılan farklı değerlendirme araçları bulunmaktadır. Daha spesifik olarak, bu yaş aralığında doğrudan sözcük bilgisini değerlendiren araçlar ise sınırlıdır (Simonsen ve Haman, 2017). Tanılaması detaylı bir değerlendirme gerektiren ve her çocukta kendini farklı seviyelerde ve farklı dil alanlarında gösteren GDB, bazı durumlarda iki dilli çocukların belirli bir dildeki yetersizliği ile karıştırılabilmektedir. İki dilli çocuklar, dil ediniminde iki farklı dil sistemine maruz kalmaktadırlar. Bu da iki dillilerin, tek dillilere kıyasla, bir dilde çoğu kez daha sınırlı bir sözcük dağarcığına sahip olmalarına neden olmaktadır (Simonsen ve Haman, 2017). Sınırlı sözcük dağarcığının GDB ile özdeşleştirilmesi sebebiyle, iki dilli çocuklar uygun olmayan değerlendirme araçları ile değerlendirildiklerinde yanlış tanı alabilmektedirler.

Genel olarak iki/çok dillilik, dil bozukluğuna neden olmamaktadır (Paradis, 2016). Ancak değerlendirme araçlarının yetersizliği, yanlış ya da eksik tanıya yol açabilmektedir. Kısıtlı bir sözcük bilgisinin, iki dillilikten mi kaynaklandığı; yoksa olası bir dil bozukluğunun habercisi mi olduğunu iyi ayırt edebilmek için; iki dilli çocuklara duyarlı ve bunu ayırt edebilecek şekilde tasarlanmış değerlendirme araçlarına ihtiyaç vardır. İki dilli ve tek dilli çocukların dil gelişimi benzer bir seyir izlese bile; değerlendirme ve tanı aşamasında uzmanlar, tek dilliler için geliştirilmiş olan araçlardan

daha farklı araçlar kullanmak durumundadırlar. Dilin diğer alt alanlarında olduğu gibi, sözcük bilgisini değerlendiren bir aracın da iki dillilerde kullanılabilmesi için, çocuğun iki dillilik özelliğini göz önünde bulundurarak geliştirilmiş ve iki dilli çocuklara duyarlı bir araç olması gerekmektedir.

İki dilli bireylerde sözcük bilgisinin ölçülmesini mümkün kılan evrensel bir sözcük bilgisi testinin oluşturulup oluşturulmayacağı üzerine çalışan araştırmacılar) Diller Arası Sözcük Testi'ni (Cross-Linguistic Lexical Tasks-CLT; Haman, Łuniewska ve Pomiechowska, 2015) geliştirmiş ve farklı dillere uyarlanabilmesinin önünü açmışlardır. Bu test sayesinde, sözcük bilgisi, çocuğun iki dillilik durumuna duyarlı bir şekilde değerlendirilebilmektedir. İki dilli bireylerin dil gelişimi ve dil-konuşma problemleri tek dilli bireylerle benzerlik gösterse de uygun değerlendirme yapılabilmesi ve doğru tanının konulabilmesi için iki dillilere özel olarak geliştirilmiş ve bireyi bildiği her iki dilde de değerlendirecek araçlara ihtiyaç vardır. Türkiye gibi birçok ülkede de iki dilli popülasyonun olması, dünya genelinde bu bireylerin değerlendirilmesine katkı sunacak testlerin geliştirilmesi gerekliliğini doğurmaktadır. CLT böyle bir ihtiyaçtan ortaya çıkmış, farklı ülkelerin katılımıyla tamamlanan COST (IS0804) projesi kapsamında ilk meyvelerini vermiştir. Mevcut durumda, testin 34 dildeki versiyonları tamamlanmıştır. CLT'nin Türkçe versiyonu (CLT-TR) Ünal, Tunçer ve Ege tarafından geliştirilmiştir (2013a).

CLT'yi geliştiren araştırmacılar, testin iki/çok dilli çocuklarda ve GDB çocuklarda tanısal amaçla kullanılmasından önce tek dillilere uygulanmasını ve tek dilliler için normatif çalışmalarının yapılmasını önermektedir (Haman vd., 2015). CLT-TR okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dildeki sözcük bilgisini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Testte, sözcük türü olarak isim ve eylemler; görev olarak da dili anlama ve üretim becerileri değerlendirilebilmektedir. Renkli resimlerin kullanıldığı CLT-TR, *İsim Anlama*, *Eylem Anlama*, *İsim Üretim* ve *Eylem Üretim* alt testlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların sözcük bilgisini değerlendirmek amacıyla Türkçe'ye uyarlanmış olan CLT-TR'in geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. CLT-TR, dil değerlendirmesi kapsamında, okul öncesi dönemdeki çocukların isim ve eylemleri anlama ve üretim becerilerini değerlendirmek ve olası bir dil gecikmesi-bozukluğunu saptamada, diğer dil değerlendirme araçlarının yanı sıra, değerlendirmeye yardımcı bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu tez çalışmasının amacı CLT-TR'nin Türkçe geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılmasıdır. Mevcut test, okul öncesi çocuklarda sözcük bilgisinin değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda, testin geçerlik ve güvenirlik çalışması 2;00 ile 4;11 yaşları arasındaki okul öncesi çocuklar için yapılmıştır. Test, isim ve eylemleri sözcük anlama ve üretim görevlerinde değerlendirmektedir. Testin, *İsim Anlama*, *İsim Üretim*, *Eylem Anlama* ve *Eylem Üretim* olmak üzere toplam 4 alt bölümü bulunmaktadır.

CLT-TR'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında aşağıda sıralanmış olan araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. CLT-TR madde analizi sonuçları, madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik değerleri açısından kabul edilebilir özellikte midir?
2. CLT-TR geçerliği olan bir test midir?
 - A. CLT-TR'nin yapı geçerliği bulunmakta mıdır?
 - a. CLT-TR'nin iç tutarlılığı bulunmakta mıdır?
 - b. CLT-TR alt test puanlarının birbirleriyle ve test toplam puanı arasında anlamlı bir korelasyon bulunmakta mıdır?
 - c. Her bir grup için CLT-TR alt testleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - d. CLT-TR alt test puanları katılımcıların ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - B. CLT-TR'nin ayırt edici geçerliği bulunmakta mıdır?
 - a. CLT-TR puanları yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b. CLT-TR puanları cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c. CLT-TR puanları dil gelişim grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. CLT-TR güvenirliği bulunan bir test midir?
 - a. CLT-TR'nin iç tutarlılık analizi sonuçları nedir?
 - b. CLT-TR'nin kararlılığı test- tekrar test sonuçları ile desteklenmekte midir?
 - c. CLT-TR'nin nesnellik sonuçları (puanlayıcılar arası) nedir?

1.3. Önem

Sözcük bilgisi, çocuğun dil gelişimi hakkında önemli ipuçları sağlayabilmekte ve kısıtlı bir sözcük dağarcığı okul öncesi dönemde ortaya çıkabilecek olası bir dil probleminin habercisi olabilmektedir (Bello vd., 2012). Erken dönem dil problemleri ileri dönemlerde de devam edebilen akademik, davranışsal ve sosyo-emosyonel sorunlara neden olabilmektedir (Horwitz vd., 2003; Whitehouse, Robinson ve Zubrick, 2011; Hawa ve Spanoudis, 2014). Erken dönem dil gelişimi hakkında önemli ipuçları sağlayan sözcük bilgisinin uygun araçlarla değerlendirilmesi doğru tanının konmasında ve uygun müdahale programının planlanması açısından önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde, çocuğun uygun bir değerlendirme ve sonucunda alacağı müdahale; ileri dönemdeki sosyal ve akademik hayatında oluşabilecek olumsuz etkileri bertaraf etmeye yardımcı olabilmektedir.

Erken dönem sözcük bilgisinin uygun araçlarla değerlendirilmesi, olası bir dil problemini saptamada ve bu doğrultuda uygun bir tanı-müdahale planının yapılması açısından oldukça önemlidir. Türkiye’de sözcük bilgisini ölçmede kullanılan araçlar mevcuttur. Alanyazında detaylı bilgisi verilen bu araçlar, testlerin sahip olduğu bazı özellikleri nedeniyle birtakım dezavantajlara sahiptirler. Bu dezavantajlar arasında, yalnızca alıcı dildeki sözcük dağarcığını ölçmek hem alıcı hem ifade edici sözcük dağarcığını ölçmesine rağmen yalnızca alıcı dil alt testi için geçerlik-güvenilirliği sağlamak ve sözcük bilgisini ebeveyn raporuna dayanarak dolaylı yoldan değerlendirmek gibi özellikler başta gelmektedir. Bu özelliği ile düşünüldüğünde, mevcut çalışma sonucunda ortaya çıkarılacak geçerli ve güvenilir bir aracın, alanda kullanılagelen sözcük bilgisi testlerinin bazı dezavantajlardan kaynaklanan eksiklikleri giderebileceği düşünülmektedir.

CLT-TR, okul öncesi çocukların 2;00 yaş gibi erken bir yaştan itibaren ve isim-eylem gibi farklı sözcük türleri ile, anlama ve üretim becerilerinin değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. CLT-TR’nin, uluslararası bir projede geliştirilmiş ve uyarlama adımlarının oldukça net bir şekilde belirlenmiş olması; oluşturulmasında her bir dilin kendi dilsel özellikleri baz alınarak yapılandırılması; doğrudan çocuğa uygulanması sayesinde çocuğun sözcük bilgisi hakkında doğrudan fikir vermesi; eşit sayıda madde içeren alt testleri ile farklı sözcük ve görev türlerinin değerlendirilmesini mümkün kılması gibi özellikleri ile diğer sözcük bilgisi testlerinden farklılaştığı düşünülmektedir. Okul

öncesi dönemdeki çocukların, alıcı ve ifade edici sözcük bilgisini doğrudan değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir aracın, dil ve konuşma terapisi alanındaki bir sözcük bilgisi değerlendirme aracı boşluğunu dolduracağı düşünülmektedir.

CLT'nin diğer dillerdeki versiyonlarında da testin uluslararası alanda kullanılan ismine uygun olarak kullanıldığı göz önünde bulundurularak, mevcut çalışmada da test CLT-TR şeklinde ifade edilmiştir. Mevcut çalışmada, Türkçe versiyonu geliştirilmiş olan CLT-TR'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmaktadır. Okul öncesi çocukların sözcük bilgisini değerlendirmesinde kullanılmak üzere geliştirilen ve dünya çapında kullanılagelen bir aracın, Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasının hem Türkiye hem de dünya alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Mevcut çalışmanın, CLT-TR'nin diğer versiyonları da göz önünde bulundurulduğunda geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan ilk versiyon olması; okul öncesi çocukların sözcük bilgisini ölçen geçerli ve güvenilir yeni bir aracın kullanımının mümkün kılınması; yukarıda bahsedilen ve diğer testlerden farklı bir yapısının olması gibi özellikleri ile önemli bir test olduğu düşünülmektedir. Türkiye gibi iki dilli bireylerin yoğun olarak yaşadığı bir ülkede bu çalışmanın yapılmasının gerek dünya literatür güncelini yakalamada gerekse testin tek dillilerde geçerli ve güvenilir hale getirilmesinin; daha sonraki aşamalarda iki dilliler için geliştirilecek yeni versiyonların da önünü açacağı düşünülmektedir. Bu araştırma sonucunda, Türkçe sözcük bilgisini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir aracın alana kazandırılması hedeflenmektedir.

2. ALANYAZIN

Bu bölümde mevcut çalışmanın arka planını oluşturan literatür bilgisi yer almaktadır. Bölüm, tipik dil gelişimde sözcük bilgisi gelişimi, gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda ve iki dillilerde sözcük bilgisi gelişimi, sözcük bilgisini ölçmede kullanılan araçlar, CLT'nin geliştirilme süreci ve CLT kullanıldığı uluslararası ve CLT-TR'nin kullanıldığı ulusal çalışmalar hakkında alanyazın bilgisi vermektedir. Bölümde sözcük bilgisi ve leksikal bilgi kavramları aynı anlamda, birbirinin yerine kullanılagelmiştir.

2.1. Sözcük Bilgisi Gelişimi

Sözcük bilgisi gelişimi, ya da leksikal gelişim, erken çocukluk dönemi boyunca, çocukların sözcük bilgisindeki değişimleri ifade etmektedir (Merriman, 2014). Çocukların sözcük bilgisini inşa ederken nasıl adımlar izledikleri, farklı yaşlardaki çocukların sözcükler ile anlamları arasında nasıl ilişki kurdukları, belirli bir sözcüğe atadıkları anlamın, farklı deneyimler ve bağlamlarda nasıl değiştiği gibi konular, leksikal gelişim ile ilgili çalışmaların içeriğini oluşturmaktadır (Brooks ve Kempe, 2014). Leksikal gelişim ya da çocuğun sahip olduğu leksikon (zihinsel sözlük), dilin ortaya çıkmasının ve dil gelişiminin önemli bir göstergesidir (Bello ve vd., 2012).

Bebeklik ve erken çocukluk döneminde dil gelişiminin seyri, bireysel farklılıklar gösterebilse de (Bello vd., 2012; Li, Zhao ve MacWhinney, 2007) kültürler arası çalışmalar, tüm çocukların paylaştığı birtakım evrensel özellikler olduğunu ortaya koymaktadır (Roseberry-McKibbin ve Hedge, 2016; Verheoven, 2014). Kültürler arası araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, tipik gelişim gösteren (TGG) çocuklar 12-15 ayları arasında ilk sözcük üretimlerini gerçekleştirirler (Bleile, 2004; Merriman, 2014; Roseberry-McKibbin ve Hedge, 2016). İlk sözcüklerin üretilmesi itibariyle, çocuklar yaşları ilerledikçe, dil gelişimi basamaklarını hızla tırmanarak daha karmaşık bir sistemi, dil sistemini, anlamaya ve kullanmaya başlarlar. Çocukların büyük çoğunluğu, altı yaş itibariyle anadillerinin temel bileşenlerini edinmiş olurlar (Li, Zhao ve MacWhinney, 2007). Leksikal gelişim için ise böyle bir yaş belirtmek daha zordur. Dil gelişiminin önemli bir işareti olan ilk sözcükler, çocukların yaşam boyu sürececek olan leksikal gelişim yolculuğunun başlangıç noktasıdır (Dockrell ve Messer, 2004).

Leksikal gelişim yolculuğunun erken dönemlerinde, sözcükler konusunda henüz birer “çırak” olan çocuklar, sürecin ilerleyen evrelerinde, sözcük dağarcığı önemli bir

oranda gelişmiş ve sözcükleri yetkin bir şekilde kullanabilen “usta” konuşuculara dönüşürler (Dockrell ve Messer, 2004). Dil gelişiminin önemli bir parçası olan leksikal gelişim, dil ve biliş ile ilgili diğer birtakım bilgi ve süreçleri de içeren karmaşık bir süreçtir. Leksikal gelişim, fonoloji, semantik, morfo-sentaktik bilginin; bilişsel ve sosyal süreçler ile entegrasyonunu gerektirmekte (Dockrell ve Messer, 2004) ve çocukların bir dildeki dilbilgisini edinmesi için bir gereklilik, bir ön hazırlık özelliğindedir (Goodman, 2014). Bu özellikleri ile düşünüldüğünde, sözcük bilgisi gelişimi dil gelişimi ile oldukça yakından ilgilidir.

Alıcı ve ifade edici dildeki leksikal gelişim seyri, erken dönem ve günümüz alanyazınında geniş bir yer kaplamaktadır. Benedict (1979) 12-24 ay arasındaki çocukların alıcı dilde 50 sözcüğe ulaşırken, üretimde bu sayının 10 olduğunu raporlamış ve anlamada 50 sözcük sınırına ulaşılması ile üretimde aynı sayıya ulaşmak arasında yaklaşık 5 aylık bir süre farkı olduğunu belirtmiştir. Sözcük dağarcığı 50 sözcük sınırına ulaştıktan sonra çocuklar, literatürde “*sözcük dağarcığı patlaması*” olarak adlandırılan durumu deneyimlemektedirler (Benedict, 1979; Goldfield ve Reznick, 1990). Sözcük dağarcığı patlaması, çocukların yeni sözcük edinimindeki belirgin artış hızını ifade etmektedir (McMurray, 2012). *MacArthur-Bates Communication Development Inventory (İletişim Gelişim Envanteri-CDI; Fenson vd., 1994)* aracılığıyla ulaşılan normatif verilere göre 18-24 ay arasında gerçekleşen sözcük dağarcığı patlaması ile 17-20 aylık çocuklar dağarcıklarına her ay yaklaşık 20 kadar sözcük eklerken; bu sayı 20-24 ay arasındaki aylık yaklaşık 46 sözcüğe ulaşabilmektedir (akt. McMurray, 2012).

Roseberry ve Hedge (2016) çocukların 10-12 aylık dönemlerinden başlayarak, 6 yaşa kadar olan sözcük bilgisi gelişimleri hakkında bilgi verirken, ürettikleri ve anladıkları sözcük sayıları hakkında ortalamalar sunmuşlardır. Tablo 2.1.’de her bir yaş aralığında, TGG çocukların anladığı ve ürettiği yaklaşık sözcük sayıları gösterilmektedir.

Tablo 2.1. TGG çocukların yaşlara göre anladığı ve ürettiği ortalama sözcük sayıları

Ortalama Sözcük Sayısı		
Yaş aralığı	Anlama	Üretim
10-12 ay	10	İlk gerçek sözcükler
1-2	200	50
2-3	2.400-3.600	200-600
3-4	4.200- 5.600	900-1.000
4-5	6.500-9.600	1.500-2.000
5-6	13.000-15.000	----

Roseberry ve Hedge’den (2016) uyarlanmıştır.

Tablo 2.1.'de gösterildiği gibi çocukların leksikal bilgisi hem anlama hem de üretim anlamında yaşamın ilk yılından başlayarak, hızlı bir şekilde artış göstermektedir. Yaklaşık olarak bir yaş itibarıyla ortaya çıkan ilk sözcükler, 2-3 yaş arasında altı yüz sözcüğe; 5 yaşa gelindiğinde ise iki bine kadar çıkmaktadır. Ortalama sözcük sayılarında anlama için belirtilen sözcük sayıları, her yaşta üretim için belirtilen sözcüklerden daha fazladır. Ölmez (2010) Türkçe konuşan çocukların sözcük bilgisi ortalamalarını sunan ve ebeveyn raporuna dayanan araştırmasında 24-36 aylık tipik dil gelişimine sahip çocukların ortalama 432 sözcük kullandıklarını belirtmektedir.

Leksikal gelişim söz konusu olduğunda anlama becerileri, üretim becerilerinden daha erken gelişmekte ve aynı zamanda daha hızlı bir gelişim seyri göstermektedir (Benedict, 1979; McMurray, 2012). Anlama becerileri, üretim becerileri için bir önkoşul niteliğindedir (Clark, 2009). Çocuklar üretime geçmeden önce birçok sözcüğü anlayabilmektedir (Topbaş, 2007). Sözcük üretimi yapabilmek için çocukların anladıkları sözcüklerin, sözcük-konuşma sesi eşleştirmesini yapabilmesi (Laing ve Bergelson, 2020) ve bu üretimleri yapabilmesini mümkün kılacak biyolojik ve motor yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir (Topbaş, 2007). Bu yönleriyle düşünüldüğünde üretim, anlamadan daha karmaşık ve zorlu bir süreç gibi görünmektedir. Anlama becerileri, üretim becerilerinden daha önde gelişerek üretim için gerekli olan zemini hazırlamaktadır.

Dil gelişim sürecinde, çocukların erken dönem leksikal bilgisi sözcük türlerine göre değerlendirildiğinde, bulgular genellikle isimlerin, eylem sözcüklerinden daha erken edinildiği yönündedir (Nelson, 1973; Benedict, 1979). Normatif veriler, 8-30 aylık çocukların leksikal bilgisinin yarısından fazlasını isimlerin oluşturduğunu göstermektedir (Fenson vd., 1993). Leksikal gelişimdeki diller arası farklılıkların da göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmakta ancak farklı dillerde yapılan çalışma sonuçlarının da dilden bağımsız olarak isimler lehine olduğu belirtilmektedir (Bassano, 2000). Ölmez (2010) Türkçe konuşan tek dilli çocukların erken dönem sözcüklerini incelediği çalışmasında, çocukların eylemlere göre daha çok isim sözcükleri ürettiklerini, en sık sözcük üretim yapılan alt alanın “*Çeşitli Sesler ve Hayvan Sesleri*” olduğunu; bunu sırasıyla “*İnsanlar*”, “*Vücut Bölümleri*” ve “*Oyuncaklar ve Rutinler*” kategorileri olduğunu raporlamıştır. Bu kategoriler temelde isimlerden oluşmakta ve çocukların erken dönemde isimleri daha çok ürettiklerini ortaya koymaktadır.

Sözcük bilgisi ya da daha genel anlamda dil gelişimine etki eden faktörler arasında yer alan çevresel ve genetik faktörler alan yazında uzun süredir tartışılmaktadır. Dil gelişiminde ve dil bozukluklarında genetik bir temelin olduğu, ailede bir dil bozukluğu öyküsü olan çocukların dil gelişim sürecinde daha fazla risk taşıdığı belirtilmektedir (Paul vd., 2016; Ullman, 2014). Rogers (2015) tarafından yapılan çalışmada dil gelişim sürecine etki eden faktörlerin incelendiği 346 araştırmadan elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Bu çalışmalardan, %11'i genetik faktörleri; %83'ü çevresel faktörleri ele almaktadır. Günümüzde, genel anlamda dil gelişimine, daha spesifik olarak sözdizim, fonoloji, sözel bellek, dilbilgisi ve sözcük dağarcığı gibi dil becerilerini hem genetik hem de çevresel faktörlerin etkilediği yaygın olarak kabul gören bir görüştür (Kovas vd., 2005).

Dil gelişiminin bir parçası olan sözcük bilgisi gelişimini etkileyen çevresel faktörler arasında, çocuklara ebeveyn/bakımveren tarafından sunulan dilsel girdi, dil girdisinin niteliği, aile ortamı, doğum sırası, sosyo-ekonomik düzey (SED) yer almaktadır (Olson vd., 2007; Rogers, 2015). SED belirlenirken, ailenin geliri, finansal ve kültürel kaynakları, ebeveynlerin meslekleri ve anne-baba formel eğitim düzeyi bilgilerinden yararlanılmaktadır (Scheele vd., 2010). Ebeveynlerin, özellikle de annenin, eğitim durumunun, yapılan meslek ve elde edilen gelire olan etkisi ile birlikte düşünüldüğünde, SED'i önemli ölçüde belirlediği vurgulanmaktadır (Ensminger ve Fothergill, 2003). SED ile dil gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı çalışmalarda, dil gelişiminin SED'den etkilenebildiği raporlanmıştır (Goldberg vd., 2008; Hoff, 2006). Fenson (2007) tarafından yapılan ve sözcük dağarcığının normatif verilerinin oluşturduğu çalışmada, sözcük bilgisini ve sözcük dağarcığı zenginliğini etkileyen faktörlerden birinin, ebeveyn eğitim düzeyi olduğunu ortaya konmuştur.

Sözcük bilgisi gelişimi üzerindeki etkisi incelenen değişkenlerden bir diğeri cinsiyettir. Sözcük dağarcığının, çocukların cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği alanyazında yer alan tartışmalardandır. Hyde ve Linn (1988) tarafından yapılan çalışmada, sözel beceriler ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı çalışmaların bulguları karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda, kız çocuklarının, genel sözel becerilerde daha avantajlı olduğu belirtilmiştir. Kız çocuklarının, bilişsel süreçlerin dahil olduğu sözcük anlama, sözcük üretimi gibi görevlerde, erkek çocuklarına nazaran daha yüksek performansa sahip oldukları, ancak bu farklılığın 11 yaştan sonraki dönemde

daha görünür olduğu öne sürülmüştür. Çalışmada, sözcük dağarcığının erkek çocuklar lehine yüksek olduğu araştırma bulgularının da bulunduğu ancak bu bulguların yeterince etki gücüne sahip olmadığı vurgulanmıştır.

Yaşamın ilk yılında, kız çocuklarının dili daha hızlı edindiğini ve daha zengin bir sözcük dağarcığına sahip olduğu iddia edilmektedir (Adani ve Cepanec, 2019). Fenson vd. (1994) tarafından yapılan çalışmada 16 aylık kız çocuklarının sözcük dağarcığında 95 sözcük bulunurken, bu sayının erkek çocuklar için 25 olduğu bildirilmiştir. Aynı çalışmada, erken dönem dil gelişiminde kız çocuklarının lehine olan sözcük bilgisindeki farklılığın görece küçük olduğu vurgulanmaktadır. Eriksson vd. (2012), 0;8-2;06 yaş aralığındaki çocukların 10 farklı dildeki sözcük bilgisi çalışmalarından elde edilen verilerini karşılaştırmıştır. Karşılaştırma sonucunda, kız çocuklarının ifade edici sözcük dağarcıklarının, erkek çocuklarınkinden daha zengin olduğu ve farkın yaş ile birlikte daha da arttığı belirtilmiştir. Aynı çalışmada sözcük anlama görevinde cinsiyetler arası bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet ve sözcük dağarcığı arasındaki ilişki genel olarak kız çocukları lehine görünse de bu farkın etki gücünün küçük olduğu ve zaman içerisinde ortadan kalkacağı vurgulanmaktadır (Hyde ve Linn, 1988).

Sözcük dağarcığı, etkili bir iletişim ve sosyal gelişim için oldukça temel bir işlev görmektedir; aynı zamanda başarılı bir akademik gelişim ve iş hayatı için de önemli bir rol oynamaktadır (Morgan vd., 2015). Sınırlı sözcük dağarcığı olan çocukların, okula hazır bulunuşluk açısından dezavantajlı durumda oldukları ve sözcük dağarcığı ile dışa-içe dönük davranış sorunları arasında bir korelasyon olduğu, sınırlı sözcük dağarcığı olan çocukların daha fazla içe dönük davranış sergiledikleri, belirtilmektedir (Hammer vd., 2017). Rantalainen vd. (2021) sözcük dağarcığı ile sosyo-emosyonel davranış arasında negatif bir korelasyon raporlarmış ve sınırlı sözcük dağarcığı olan çocukların daha fazla davranış sorunları gösterdiğini ve bunları dışa daha fazla yansıttıklarını belirtmiştir. İfade edici sözcük dağarcığı sınırlı olan çocuklarda sosyo-emosyonel davranış problemleri (Heinrichs vd., 2013) ve agresyon (Girard vd., 2014) gözlemlenebilmektedir.

2.2. Gelişimsel Dil Bozukluklarında Sözcük Bilgisi

Erken dönemde ortaya çıkan gelişimsel dil bozuklukları yaygın olarak görülmekte ve prevalansı yaş ve tanıma bağlı olarak %3 ile %7 arasında değişmektedir (Norbury vd., 2016). Dil problemlerinin tanımlanması ve sınıflandırılması konusunda uzmanlar arasında yeterince uzlaşma sağlanamamış olması, bu probleme sahip çocukların tanınması

ve uygun müdahaleyi alması önünde bir engel oluşturmaktadır (Bishop vd., 2016). Dilin kendi doğasının karmaşık ve çok yönlü olması, çocukta görülen problem(ler)in çeşitliliği ile birlikte düşünüldüğünde, mevcut problemi tanılama ve kategorize etmeyi oldukça zorlaştırmaktadır (Bishop, 2017).

Terminoloji üzerinde uluslararası bir uzlaşmaya ulaşmak amacıyla bir araya gelen uzmanlar “*Criteria and Terminology Applied to Language Impairments: Synthesising the Evidence*” (CATALISE) konsorsiyumunu oluşturarak bir çalışma başlatmışlardır. Çalışmalar sonucunda ortaya atılan ve dünyanın farklı bölgelerinden katılan uzmanlarca kabul edilen terim *Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB)* olarak belirlenmiş ve alana kazandırılmıştır (Bishop vd., 2016; 2017). Bu çalışmalar sonrasında, daha önceden alanyazında gecikmiş dil ve konuşma, özgül dil bozukluğu, birincil dil bozukluğu, alıcı-ifade edici dil bozukluğu olarak adlandırılan bozuklukları ve nedeni bilinmeyen durumları ifade etmek için GDB terimi kullanılmaya başlanmıştır. Konsorsiyumda nedeni bilinen otizm, işitme engeli, bilişsel problemler gibi durumların eşlik ettiği dil problemlerinde *X* faktörüne bağlı dil bozukluğu ifadesinin kullanılması önerilmiştir (Bishop vd., 2016; 2017). McGregor vd. (2019) GDB terimi sayesinde geniş bir dil bozukluğu grubunun ve varsa komorbidite durumunun, örneğin GDB ve otizm, GDB ve gelişimsel koordinasyon bozukluğu gibi, uzmanlarca belirtilebilmesinin kolaylaştığını vurgulamıştır.

GDB, alıcı ve/veya ifade edici dilde görülen ve geniş bir yelpazedeki nedeni bilinmeyen problemleri kapsayan şemsiye bir terimdir. Bu terim, karmaşık, çok faktörlü ve bir süreklilik içinde değişen dilsel davranışlar ile; tipik ve atipik dil gelişimi arasındaki belirsiz sınırları da içermektedir (Bishop, 2017).

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) dil bozukluğunun tanı kriterleri arasında alıcı ve ifade edici sözcük bilgisinin sınırlı olmasını tanı kriterleri arasında saymaktadır (APA, DSM-V, 2013). GDB çocuklar yeni sözcük edinmede yaşadıkları güçlük nedeniyle, akranlarına kıyasla daha sınırlı ve daha yüzeysel bir sözcük dağarcığına sahiptirler (McGregor vd., 2002). GDB olan okul öncesi çocukların sözcük bilgilerinin sınırlı olması nedeniyle, bu çocuklar nesneleri adlandırmada ve sorulan nesneyi anlayarak gösterme-işaret etmede sorun yaşamaktadırlar (American Speech-Language-Hearing Association-ASHA, [http-1](http://1)).

GDB'ye bağılı olarak ortaya çıkan sözcük bilgisindeki sınırlılıklar, çocuklar arasında çeşitlilik gösterse de birtakım ortak örüntüler olduğu ifade edilmektedir (McGregor vd., 2020a). Alıcı ve ifade edici dildeki sözcük bilgileri karşılaştırıldığında, GDB olan çocukların TGG çocuklara göre her iki sözcük dağarcığı skorları daha düşüktür. Ancak ifade edici sözcük dağarcığı, bu sınırlılığı belirlemede daha hassas bir gösterge olarak kabul edilmektedir (McGregor vd., 2012).

GDB çocukların sözcük bilgileri, sözcük türlerine göre değerlendirildiğinde, isimlere kıyasla eylemlerde daha fazla problem yaşadıkları görülmektedir (Windfuhr vd., 2002). GDB olan çocuklar, eylem bildiren sözcükleri daha sınırlı kullanmaktadırlar (Black ve Chiat, 2003). Bu çocukların sözcük bilgisi problemleri, sözcük dağarcığının hem genişliği hem de derinliği ile ilgilidir. Sözcük dağarcığı genişliği bilinen sözcük sayısı ile; derinliği ise sözcüklerin semantik bağıntısı, soyut ya da metaforik kullanımları ile ilgilidir (Sandgren vd., 2021). GDB çocuklar hem TGG akranları kadar sözcük bilmemektedirler; hem de bilinen bu sözcüklerin zengin temsillerine sahip değildirler (McGregor vd., 2021).

GDB'nin uzun dönem etkilerini inceleyen çalışmalarda, GDB tanısı almış okul öncesi çocukların sözcük bilgisindeki sınırlılıkların, ergenlikte de devam ettiği belirtilmektedir (McGregor vd., 2013). GDB geçmişi olan genç yetişkinlerin farklı yaşam alanlarında birtakım dezavantajları olduğunu raporlayan araştırmalar mevcuttur (McGregor vd., 2020b). GDB geçmişi olan yetişkinler sözlü ve yazılı dilin formal kullanımını gerektiren durumlarda TGG'lerden daha zayıf performans göstermekte (Botting, 2020) ve sosyal adaptasyon güçlükleri yaşamaktadırlar (Clegg vd., 2005). GDB ve buna bağılı olarak görülen sınırlı sözcük bilgisi, yalnız dilsel becerileri etkilemekle kalmamakta, erken dönemde çocukların sosyal, duygusal ve akademik becerilerini farklı düzeylerde ve farklı şekillerde etkileyebilmektedir. GDB riski taşıyan çocuklar, ebeveyn ve arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerinde, sosyo-emosyonel problemler yaşayabilmekte ve duygu düzenleme becerilerinde aksaklıklar görülebilmektedir (St Clair vd., 2019).

2.3. İki Dilli Çocuklarda Sözcük Bilgisi

İki dilli çocuklar, dil gelişiminde tek dilli çocuklarla benzer bir örüntü izlemektedirler (Haman Łuniewska ve Pomiechowska, 2015; Paradis, 2016). Dil gelişiminin bir parçası olan sözcük bilgisi söz konusu olduğunda ise tek ve iki dilli çocuklar için durum farklılaşmaktadır. İki dili birlikte öğrenen çocukların dikkati, iki

dildeki iki leksikona, zihinsel sözlükçeye, odaklanmaktadır (Pearson, 1998). Dolayısıyla, iki dillilerin sözcük bilgisi değerlendirilirken, çocukların dikkatlerinin odaklandığı iki leksikondaki toplam sözcük sayıları baz alınmalıdır. Bu çocuklar, yalnızca bir dildeki alıcı-ifade edici sözcük dağarcığına bakılarak değerlendirildiğinde, sözcük dağarcıkları tek dillilere göre oldukça sınırlı görünebilmektedir.

Tek dilliler ile paralel olarak, iki dilli çocuklarda da sözcük dağarcığı ile dil gelişimi arasında benzer bir ilişki bulunmaktadır ve erken dönem sözcük gelişimi, daha sonraki dilbilgisel becerilerin önemli bir yordayıcısıdır (Conboy ve Thal, 2006). İki dilli çocukların, dil edinim sürecinde iki farklı dil sistemine maruz kalmaları, tek dillilere kıyasla, bir dilde çoğu kez daha sınırlı bir sözcük dağarcığına sahip olmalarına neden olmaktadır (Simonsen ve Haman, 2017). İki dillilik, dil bozukluğu için bir neden ya da risk faktörü değildir (Paradis, 2016). Belirli bir dile yeterince maruz kalmayan çocukların, dil yeterliği için daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu durumlar olabilmekte (Cattani vd., 2014) ancak; çocuğun yalnızca tek dilde değerlendirilmesi (özellikle yetkin olmadığı dilde) yanlış tanı almasına neden olabilmektedir (Haman vd., 2015). Dolayısıyla, iki dili çocuklara dil değerlendirmesi ve bunun bir parçası olarak sözcük bilgisi değerlendirmesi yapılırken, gözlenen bir sınırlılığın ilk olarak bozukluk şeklinde yorumlanmaması gerekmektedir (Bishop vd., 2017). ASHA, iki dilli çocukların değerlendirilmesinde özellikle iki dilliler için geliştirilmiş ve standardize edilmiş testlerin kullanılmasını ve her iki dillin ayrıca değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır ([http-3](http://3)).

Sözcük bilgisinin, TGG, GDB ve iki dilli çocuklardaki gelişimleri ve özellikleri yukarı özetlenmektedir. Dil gelişiminin önemli bir göstergesi olan sözcük bilgisinin, tipik bir ilerleme gösterip göstermediğini anlayabilmek için uygun bir değerlendirme aracının kullanılması elzemdir. Sözcük bilgisinin henüz erken bir dönemde değerlendirilmesi, olası bir dil problemini saptamada ve bu doğrultuda uygun bir tanı-müdahale planının yapılması açısından oldukça önemlidir. Sözcük bilgisini uygun bir şekilde değerlendirebilen araçların geçerli ve güvenilir olması; uzmanları doğru tanıya ve uygun müdahale programına bir adım daha yaklaştıracaktır.

2.4. Sözcük Bilgisini Ölçen Araçlar

Türkiye’de çocukların sözcük bilgisi değerlendirilmesinde kullanılmakta olan farklı testler mevcuttur. Aşağıda, hakkında daha detaylı bilgi verilen bu testlerin hepsi Türkçe konuşan tek dilli çocuklar için geliştirilmiş veya uyarlanmış testlerdir. Sözcük

bilgisi, erken dönemlerden itibaren çocukların dil gelişimi hakkında fikir verebilmektedir. Leonard (2014) sözcük gelişimindeki gecikmelerin ya da sınırlı sözcük dağarcığının, olası bir dil bozukluğunun erken belirtilerinden biri olabileceğini belirtmektedir. Sözcük bilgisi, dil becerisini değerlendirmede kullanılan Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi-TEDİL; Topbaş ve Güven, 2011) Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL; Topbaş ve Güven, 2017) gibi araçlarda, dil değerlendirmesinin bir parçası olarak yer almaktadır. Dil becerilerini yansıtan bir özelliği olması yönüyle düşünüldüğünde; sözcük bilgisini değerlendiren geçerli ve güvenilir testlerin önemi bir kere daha ortaya çıkmaktadır. Aşağıda yalnızca sözcük bilgisini ölçmek amacıyla geliştirilmiş testler açıklanmaktadır.

2.4.1. Peabody Resim Kelime Testi

Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Picture Vocabulary Test- PPVT) 2;6-90 yaş gibi geniş bir yaş aralığında kullanılabilen bir sözcük testidir. Testin ilk versiyonu Dunn ve Dunn (1959) tarafından geliştirilmiştir (Akt. Özekes, 2013). İlerleyen yıllarda, test revize edilerek PPVT-3 (Dunn ve Dunn, 1997) ve PPVT-4 (Dunn ve Dunn, 2007) olarak yayınlanmıştır. Testin son versiyonu olan PPVT-5 (Dunn, 2018) testin en güncel ve kullanılan versiyonudur (McKinlay, 2011).

Norm referanslı bir test olan Peabody Resim Kelime Testi, çocuk ve yetişkinlerde alıcı sözcük dağarcığını değerlendirmede kullanılmaktadır. A ve B paralel formları bulunan testte, her bir hedef sözcük için 3 çeldiricinin yer aldığı resim kartları kullanılmaktadır. Uygulayıcı hedef sözcüğü sorarak, bireyin 4 resim arasından doğru olanı göstermesini beklemektedir. Testte, sebzeler, araçlar gibi kategorilerin yanı sıra isimler, eylemler ve niteleyici sözcüklere karşılık gelen sözcükler yer almakta ve toplam 228 hedef sözcük bulunmaktadır. Peabody Resim kelime testi Türkçe versiyonu Katz vd. (1972) tarafından uyarlanmıştır. Testin Türkçe konuşan 3;01– 3;12 yaş aralığındaki çocuklar için standardizasyon çalışması yapılmıştır (Özekes, 2013). Test yalnızca alıcı sözcük dağarcığını değerlendirmekte olup üretim ile ilgili bir alt test barındırmamaktadır.

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

TİFALDİ Testi Kazak-Berument ve Güven (2013) tarafından geliştirilmiş ve alıcı dil alt testi için geçerlik ve güvenirlik çalışması tamamlanmış bir testtir. Test, 2-12 yaş arası çocukların hem alıcı hem de ifade edici sözcük dağarcığının değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Türkçe konuşan tek dilli çocuklar için geliştirilmiş olan TİFALDİ testi, siyah-beyaz çizimlerden oluşan resimlerin yer aldığı iki ana bölümden oluşmaktadır.

TİFALDİ-Alıcı Dil Kelime Alt Testinde 106 ve TİFALDİ-İfade Edici Dil Kelime Alt Testinde 80 resim kartı bulunmaktadır. Çocuktan, resimler arasından söyleneni göstermesi ya da gösterilen resmi adlandırması beklenmektedir. Testte, yiyecek-içecekler, vücut bölümleri, meslekler, hayvanlar, matematik terimleri, oyuncaklar, taşıtlar, coğrafya, meyveler-sebzeler, ev-bina-bahçe bölümleri, yol, ev eşyaları tamir gereçleri kategorilerden sözcükler bulunmaktadır. Bu kategorilerin yanı sıra, teste eylem sözcükleri de yer almakta ancak diğer sözcüklere oranla daha az sayıdadır. Testin ifade edici alt testi için geçerlik ve güvenirlik çalışmasına rastlanmamıştır.

2.4.3. Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE)

TİGE dünya üzerinde birçok farklı dile uyarlanan Fenson ve vd. (1993) tarafından hazırlanmış *MacArthur-Bates Communication Development Inventory (CDI)* – İletişim Gelişimi Envanterinin Türkçe versiyonudur. Çocukların alıcı ve ifade edici sözcük bilgisini ebeveynlerden alınan bilgiler doğrultusunda dolaylı olarak değerlendirmeyi mümkün kılan TİGE'nin Türkçe versiyonu Aksu-Koç ve vd. (2009) tarafından geliştirilmiştir ve alana kazandırılmıştır.

Envanterin 8-16 ay arası çocukları için TİGE-I ve 16-36 ay arası çocuklar için kullanılan TİGE-II olacak şekilde iki ayrı formu bulunmaktadır. TİGE-I, çeşitli sesler, hayvanlar, taşıtlar, oyuncaklar, yiyecek ve içecekler, giysiler, vücut bölümleri, küçük ev eşyaları, mobilyalar ve odalar, evin dışı, gidilecek yerler, insanlar, oyunlar ve rutinler, eylem sözcükleri, tanımlamaya yardımcı sözcükler, zamanla ilgili sözcükler, zamirler, soru sözcükleri, yer bildiren sözcükler ve belirleyici sözcükler ile toplam 418, TİGE-II ise TİGE-I sözcüklerine ek olarak bağlaçların yer aldığı toplam 711 sözcükten oluşmaktadır (Aksu-Koç vd., 2019).

2.4.4. Dil gelişimi tarama envanteri (DİLTAR)

DİLTAR, *Language Development Survey (LDS)* Rescorla tarafından geliştirilmiştir (1989)). DİLTAR Türkçe uyarlaması 18-35 aylık çocuklar için Gökçümen-Koca tarafından yapılmıştır (2014). Envanter, çocukların ifade edici dildeki sözcük dağarcığını, ebeveyn raporuna dayalı olarak değerlendirmektedir. Testte, *yiyecekler, oyuncaklar, ev dışı, hayvanlar, vücut bölümleri, taşıtlar, eylemler, eşyalar, kişisel eşya, yer isimleri, durumlar, giysiler, kişiler* ve *diğer* kategorilerinden olmak üzere toplam 313 sözcükten oluşmaktadır. Testin, geçerlik ve güvenirlik ön çalışması yapılmıştır (Gökçümen-Koca, 2014).

Yukarıda açıklanan sözcük testlerinden PPVT-5 yalnızca alıcı dildeki sözcük bilgisini ölçmekte ve ifade edici sözcük bilgisi hakkında fikir verememektedir. TİFALDİ testi alıcı ve ifade edici sözcük bilgisini ölçmek üzere geliştirilmiş ancak geçerlik güvenirlik çalışması yalnızca alıcı dil alt testi için sağlanmış bir testtir. TİGE-I ve II ve DİLTAR ise ebeveyn raporuna dayanan ve sözcük bilgisini doğrudan ölçemeyen bir araçlardır. Ebeveyn raporuna dayanan ölçme araçları, ekonomik ve uygulaması kolay araçlardır; ancak bu araçlar, çocuğun repertuarında yer alan sözcükleri yeteri kadar gösterememekte, özellikle 2 yaş itibarıyla hız kazanan ve ebeveynler tarafından takibi zorlaşan alıcı sözcük bilgisini kapsamakta yetersiz kalmaktadır (Bello vd., 2012). TİGE ile ölçülen dilsel becerilerin ebeveyn eğitim düzeyinden etkilendiği ve dolayısıyla sözcük bilgisini iyi yansıtamayacağı belirtilmektedir (Feldman vd., 2005). Bunlara ek olarak, bu testlerin tümü tek dilli çocuklar için geliştirilmiş olup normatif verileri tek dillilerden elde edilmiştir.

2.5. Cross-linguistic Lexical Tasks (CLT)

2.5.1. CLT'nin arka planı

CLT'nin ilk tohumları 2010-2013 yılları arasında yapılan uluslararası bir projede (COST IS0804) atılmıştır. Başlığı “Çok Dilli Topluluklarda Dil Bozukluğu: Dilsel Özellikler ve Değerlendirmeye Giden Yol” (*Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment-LITMUS*) olan projeye içinde Türkiye'nin de bulunduğu otuz dört ülke katılmıştır. Projede, temel olarak iki dilli çocukların dil değerlendirmesinde ve olası bir dil bozukluğu tanısının konulmasında dünya genelinde yaşanan problemler masaya yatırılmıştır (Topbaş, 2013).

Avrupa'ya yapılan göçlerin artmasıyla birlikte, iki ya da çok dilli topluluklarda yetişen ve bu toplulukların bir parçası olan iki/çok dilli çocukların sayısı da çarpıcı bir şekilde artmıştır. Mevcut durumda, dil, eğitim ve sağlık gibi alanlarda kullanılan tanı araçları, bu çocukları değerlendirmede oldukça yetersiz kalmaktadır. Özellikle dil gelişimi anlamında, ikinci bir dil konuşan çocukların dil özellikleri ile dil bozukluğu olan çocukların özellikleri benzerlik gösterebilmektedir. İki dilli çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların dil özelliklerinin örtüşmesi, metodolojik ve klinik olarak kafa karışıklığına neden olmaktadır (Armon-Lotem ve de Jong, 2015).

Tek dilli çocuklar için geliştirilmiş ve normları bu çocuklar üzerinden belirlenmiş olan tanı araçları, iki dilli çocukların değerlendirmesinde kullanıldığında, çoğu zaman

doğru sonuçlar verememektedir. Bu da iki dilli çocukların yanlış tanı almalarına neden olabilmekte, uygun müdahaleyi almalarına engel olabilmektedir (Armon-Lotem ve de Jong, 2015; Spaulding vd., 2012). Buradan hareketle yola çıkan projede, iki dilli çocukların değerlendirilmesinde, iki dilli çocuklar için özel olarak ölçeklerin geliştirilmesi gündeme gelmiştir.

Projede, iki dilli çocukların dil becerilerini ölçmek üzere kullanılacak araçların geliştirilmesi ve proje kapsamında test edilmesi için çalışma grupları oluşturulmuştur. Çalışma grupları, dilsel becerilerin değerlendirmesi amacıyla LITMUS bataryasını oluşturan testleri geliştirmek üzere harekete geçmiştir. Bataryanın oluşturulmasında dört çalışma grubu yer almıştır. Bunlar; (1) sentaks ve morfoloji-semantik arasındaki bağlantı; (2) öyküleme ve söylem; (3) leksikal ve fonolojik işleme; (4) yürütücü işlevler çalışma gruplarıdır (http-2).

LITMUS bataryasının Ewa Haman önderliğindeki çalışma grubu (Work Group 3-WG3) olan leksikal ve fonolojik işleme grubunun amacı, iki dilli çocuklarda dil bozukluğunun tanınmasında tarama amaçlı kullanılabilecek bir fonolojik işleme ve leksikal işleme testi geliştirmektir. Bu doğrultuda, anlamsız sözcük tekrar testi ve adlandırma testleri tasarlanmıştır. Bu çalışma grubu aynı zamanda, iki dilli çocuklardaki leksikal bilgiyi ölçmek amacıyla da yeni bir araç geliştirmişlerdir. LITMUS-CLT, CLT-TR bu çalışma grubu kapsamında, iki dilli çocukların konuştukları her bir dildeki sözcük bilgisi becerilerinin incelenmesi amacıyla ortaya çıkarılmıştır (Topbaş, 2013).

2.5.2. CLT'nin oluşturulmasında temel olan varsayımlar

Haman, Łuniewska ve Pomiechowska (2015) CLT'nin temelinde yatan varsayımları, testin nasıl evrensel olarak kullanılabilmesini mümkün kıldığını detaylandırmış ve diğer dillerdeki versiyonlarının geliştirilmesi için bir yol haritası oluşturmuşlardır. Aşağıdaki bölüm, CLT geliştiricileri tarafından oluşturulan ve CLT'nin tasarlanmasının anlatıldığı metinden yararlanılarak detaylandırılmıştır. CLT, sözcük türü, ölçülen bilgi ve görevin türü gibi konularda bazı temel varsayımlarda bulunmaktadır. Bu varsayımların temelleri aşağıda ayrı ayrı açıklanmaktadır.

2.5.2.1. Sözcük türü: İsim ve Eylem Sözcükleri

CLT'nin mümkün olduğunca evrensel bir özellikte olması amaçlanmıştır. Bu nedenle, testi oluşturan sözcük türleri belirlenirken en yaygın olan sözcük kategorileri olan isim ve eylemler (Wierzbicka, 1988) seçilmiştir. Vogel ve Comrie (2000) ve isim ve

eylem sözcüklerinin bütün dillerde var olduğunu belirtmektedirler. İsim ve eylem sözcükleri aynı anda edinilmediği halde, genellikle tipik gelişimin erken dönemlerinde görülmeye başlar (Tomasello vd.,1997). Sözcüklerin edinilmesinin zamanlaması farklı diller arasında değişebilmektedir (Gopnik vd., 1996).

İsim ve eylem sözcüklerinin, farklı dillerde yaygın olarak bulunmasının yanı sıra; testte yer verilmesinin bir diğer nedeni, tipik ve atipik dil gelişimi gösteren grupların bu sözcüklere dair bilgilerinin farklılık göstermesidir (Haman vd., 2015).

2.5.2.2. Değerlendirilen bilgi türü: anlama ve üretim becerileri

Dil bozukluğu olan ve/veya iki dilli olan çocukların, anlama ve üretim gibi iki dil becerisinde değerlendirmesi oldukça önemlidir. Öncelikle, anlamanın değerlendirilmesi, çocuğun sözcük bilgisinin doğru ve temsili bir ölçüsü olarak görülmektedir. Clark (2009) anlamanın üretimden çok daha önce gelişmeye başladığını; sadece üretimin değerlendirilmesinin, çocuğun sahip olduğu sözcük bilgisi hakkında fikir vermekte oldukça eksik kaldığını belirtmektedir. Sözcük üretiminde, telaffuz, sözcüksel erişim zorluğu, çekingen-utangaç mizaç gibi değişkenlerin potansiyel bir etkisi varken, anlama görevlerinde bu potansiyel etki en aza inmektedir (Clark, 2009).

Sözcük bilgisi ölçen araçlarda hem anlama hem de üretimin değerlendirilmesi, çocuğun alıcı ve ifade edici dildeki bilgisini değerlendirme imkanı sağlayarak, varsa iki beceri arasındaki farkın ortaya konmasına yardımcı olmaktadır (Haman vd., 2015).

2.5.2.3. Görev türü: Sözcük anlama (seçme) ve sözcük üretim (adlandırma)

Çocuklarda sözcük bilgisi değerlendirilirken; sözcük anlama için resim tanımlama ve sözcük üretim için resim adlandırma üzerine kurulan görevler, temelde resimler, yaygın olarak kullanılmaktadır (Gathercole, Thomas ve Hughes, 2008; Leonard vd., 1983; Masterson, Druks ve Gallienne, 2008; Walker vd., 2002). Sözcük anlama görevinde, çocuğa sınırlı sayıda (genellikle dört) olası cevap sunulmaktadır. Resim adlandırmada ise çocuktan herhangi bir arka plan ya da engelleyici materyalin olmadığı bir resmin adlandırılması istenmektedir. Bu yöntemle, çocukların sözcük anlamına dair temel bilgisi ölçülebilmektedir (Haman vd., 2015). Resimler, temsil ettikleri göndergeler ile şeffaf bir ikonik ilişki içerisinde olmaları nedeniyle çocuklar tarafından genellikle kolayca yorumlanabildikleri varsayılmaktadır (D'Amico, Devescovi ve Bates, 2001).

Resim ve resimlerle ilgili görevlerin kullanılmasının bir avantajı sözcük bilgisine etki edebilecek, muhakeme becerileri, sözel akıcılık ve sözdizimsel beceriler gibi diğer

karıştırıcı değişkenlerin etkisini en aza indirmesidir. En büyük dezavantaj ise çocuğun belirli bir sözcüğü farklı dilbilimsel ya da sosyal bağlamlarda, anlayıp anlayamayacağı ya da üretip üretemeyeceği hakkında bilgi verememesidir (Haman vd., 2015).

2.5.2.4. Aday sözcük listesinin daraltılması

CLT'nin tasarımı, hedef sözcüklerin başta tek bir dil için oluşturulan bir sözcük listesinden çevrilmesi yerine, her bir dilde aynı kriterlere göre o dil özelinde belirli sözcüklerin seçilmesi temeline dayanır. Bu temel varsayım sayesinde, hedef sözcükler diller arasında farklılık gösterebilir ancak seçilen sözcüklerin özellikleri sabittir. CLT'nin tasarlanmasında dahil edilen bütün dillerde potansiyel olarak kullanılabilecek ortak bir resim setinin hazırlanması, farklı dillere uyarlama açısından bir kolaylık sağlamaktadır (Haman vd., 2015). CLT, çalışmaya dahil olan bütün diller arasında paylaşılan, sınırlı bir potansiyel hedef sözcük setine dayanmaktadır. Bu sayede, CLT'nin oluşturulacağı her bir dil için hedef sözcükler, bu sözcük setlerinin oluşturduğu ortak bir havuzdan, belirlenen kurallara göre seçilebilmektedir. “Çok dilli paralel test yapılandırma prosedürü” (Multi-language parallel task-construction procedure) kullanılarak ilerleyen bu süreç testin tasarlanması bölümünde daha detaylı olarak açıklanmaktadır (Haman vd., 2015).

2.5.3. CLT'nin tasarlanması

Projede yer alan üçüncü çalışma grubu, sözcük bilgisini ölçmede kullanılabilecek ve dünyadaki farklı dillere de uyarlanabilecek evrensel bir sözcük bilgisi testi geliştirmek için harekete geçmiştir. Temelinde yer alan varsayımlarla birlikte, CLT geliştirilirken yenilikçi bir metot kullanmıştır. Çok dilli, paralel test-yapılandırma süreci ile sözcük dağılımının objektif olarak değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Başka bir deyişle, teste dahil edilmesi planlanan sözcüklerin farklı diller arasında paylaşılıp paylaşılmadığı; diller arasında ortak sözcükler olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır (Haman vd., 2015). Eğer bir sözcük, farklı dillerde bire bir karşılık bularak ve kolayca adlandırılabiliriyorsa, o sözcük CLT'ye dahil edilebilmiştir. Buna ek olarak, test tasarlanırken sözcüklerin karmaşıklığı, edinim yaşı gibi kriterler de göz önüne alınmıştır. Bunun sonucunda aday sözcüklerin belirlenmesi ve bir sözcük havuzu oluşturulması planlanmıştır. Aşağıda yapılandırma sürecindeki aşamalar detaylı olarak açıklanmaktadır.

2.5.3.1. Aşama 1: Sözcükler 34 farklı dilde paylaşılıyor mu?

Luniewska, Haman ve Hansen (2016) tarafından bulgu ve sonuçları raporlanan bu aşamanın amacı CLT'nin aday sözcüklerini seçerken, farklı dillerde paylaşılan

sözcüklere yer vermektir. Bu amaçla, anadil konuşucusu yetişkinlerin katılımcı olduğu bir resim adlandırma ve resim stilini değerlendirme çalışması desenlenmiştir. Resim adlandırma çalışmasına, projeye 34 farklı ülkeden katılan ve 34 farklı dil konuşan kişiler dahil edilmiştir. Tüm katılımcılar (n=93) kendi ana dillerinin yanı sıra, akıcı bir şekilde İngilizce konuşabilmektedir. Nesne ve eylem sözcüklerini temsil eden ve farklı türdeki resimlerden yer aldığı bir veri tabanı oluşturulmuştur. Veri tabanı 507 nesne, 517 eylem resmi olacak şekilde toplam 1024 resim içermektedir. Katılımcılar, internet üzerinden veri tabanına erişmiş; resim adlandırılma ve resimlerin stilini değerlendirme görevlerini yapmışlardır.

Öncelikle, katılımcılara resimleri adlandırırken her bir görsel için; resmin kendi anadillerindeki bir sözcüğü kolayca çağrıştırıp çağrıştırmadığı sorulmuştur. Katılımcılar, her bir resme 1 ile 5 (hiç çağrıştırmıyor-evet, tek bir sözcük çağrıştırıyor) arasında bir değer vermişlerdir. Daha sonra resmi gördüklerinde akıllarına ilk gelen sözcüğü söyleyerek adlandırma yapmaları istenmiştir.

Tasarlama sürecinde, elde edilen veriler iki ayrı analiz tabi tutulmuştur. Adlandırma çalışmasında, farklı dillerde kolayca bir sözcük çağrıştırmayan ya da birden fazla sözcük çağrıştıran resimleri kullanmaktan kaçınılmıştır. 1024 resmin adlandırılmasından elde edilen verilerle *Baskın İsim İndeksi* (Dominant Name Index- DNI) ve *Anlam Karşılığı İndeksi* (Meaning Availability Index- MNI) belirlenmiştir.

Baskın İsim İndeksi hesaplamasında iki veri kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, verilen resim için baskın İngilizce eşdeğerinin kullanıldığı yanıt sayısı; ikincisi ise verilen toplam yanıt sayısıdır. Baskın isim indeksi, İngilizce eşdeğer yanıtların toplam yanıt oranıdır. Örneğin, “kamyon” resmini adlandırırken, 85 katılımcıdan 17si “truck” yanıtı veriyse baskın isim indeksi 0.20 (17/85) olarak hesaplanmıştır.

Anlam Karşılığı İndeksi hesaplanırken, katılımcılardan her bir resim için “tek bir sözcük çağrıştırıyor” ya da “benzer anlama gelen birkaç sözcük çağrıştırıyor” şeklinde derecelendirmeleri istenmiştir. Bu indeks, derecelendirme sayılarının toplam katılımcı sayısına oranıdır. Örneğin; yine 85 katılımcıdan 45’i “kamyon” resmi için “tek bir sözcük çağrıştırıyor”; 13’ü ise “benzer anlama gelen birkaç sözcük çağrıştırıyor” şeklinde derecelendirdiğinde, Anlam Karşılığı İndeksi 0,68 (58/76) olarak hesaplanmıştır.

Hesaplanan indeksler sonucunda, diller arası karşılaştırma yapılmış ve isim sözcüklerinin, eylem sözcüklerine kıyasla daha istikrarlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Başka bir deyişle, isim sözcükleri daha tekdüze, sabit şekilde adlandırılırken; eylem sözcükleri, farklı ya da benzer anlamlara gelen daha fazla sözcük çağrıştırmaktadır. CLT için uygun olan resimlerin belirlenmesi için her iki indeks de testi oluşturan bütün resimler için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda, isimler kategorisinde Baskın İsim İndeksi en az 0.50 olan; Anlam Karşılığı İndeksi en az 0.99 olan resimler dahil edilmiştir. Eylemler kategorisinde ise; Baskın isim indeksi değerleri 1.00 ile 0.30 arasında değişirken; Anlam Karşılığı İndeksi en az 0.90 olan resimler dahil edilmiştir.

Resimlerin stiline yönelik olarak, katılımcılardan, resimlerin çizim şekli, rengi, desenleri gibi biçimsel özelliklerin temsil ettiği nesne ve eylem için ne kadar uygun olduklarını; daha sonra da her bir resmin kendi ana dilleri için, kendi ülkelerinde yaşayan çocuklar için uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların bu değerlendirmeleri sonucunda, veri tabanındaki resimlerin genel biçimi belirlenmiş; çizilen yeni resimler 4 puanlık bir değerlendirme üzerinden (çok iyi karşılıyor- hiç karşılamıyor) yeniden değerlendirilmiştir.

Resimlerin hedef sözcüğü doğru olarak temsil edip etmediği ve resimlerin genel stiline uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan analizlerde; resimlerin doğruluğu ile genel stil değerlendirmeleri arasında anlamlı bir korelasyon olduğu bulunmuştur (isimler için $r=0.86$, $p<0.01$; eylemler için $r= 0.74$, $p<0.01$). Genel değerlendirmeye bakıldığında, gölgelendirmelerin olmadığı çizimlerde hem nesne hem eylem sözcüklerinde resimler daha iyi olarak değerlendirilmiştir. Bu özellik göz önünde bulundurularak, veri tabanında değiştirilecek, yeniden çizilecek ya da yeni eklenecek resimlerin stili için bir şablon oluşturulmuştur. Ressam, her bir resmin katılımcılar tarafından ne kadar doğru değerlendirildiği konusunda bilgilendirilerek çizimlere dair dönüt verilmiştir.

Birinci aşamada yapılan tüm analiz ve değerlendirmeler sonucunda, CLT için aday sözcükler belirlenmiştir. İsimler için 158 resim, eylemler için 142 resim seçilerek toplamda 300 aday sözcükten oluşan bir resim havuzu oluşturulmuştur. Bu aday sözcükler, CLT'nin diğer aşamalarındaki çalışmalarda kullanılmıştır.

2.5.3.2. Aşama 2: Aday sözcük özelliklerinin 34 dil için belirlenmesi

CLT aday sözcükleri oluşturulurken, sözcüklerin özelliklerini belirlemek amacıyla sözcük karmaşıklığı ve sözcük edinim yaşı gibi değişkenler göz önünde

bulundurulmuştur. İkinci ve üçüncü aşamalarda, sözcük *Karmaşıklık İndeksi*'ni (Kİ; Complexity Index-CI) hesaplamak amacıyla sözcük karmaşıklığı ve edinim yaşı çalışmaları yapılmıştır (Haman vd., 2015).

Aşama iki, CLT aday sözcüklerinin morfolojik ve fonetik olarak ne kadar karmaşık olduklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmadır. Öncelikle, COST projesi içinde, kapsamlı bir alanyazın incelemesi yapılmıştır. Yapılan inceleme ve tartışmalar neticesinde, resim anlama ve resim adlandırma görevlerinde, yanıtın doğruluğunu ve kişinin tepki süresini etkileyebilecek sözcük özelliklerinin bir listesi oluşturulmuştur. Bu sözcük özellikleri, Kİ'yi hesaplamak için bir veri olarak kullanılmıştır.

Her bir dil için bir dilbilim uzmanı, CLT aday sözcüklerinin özellikleri hakkında bilgi sağlamaları amacıyla tasarlanmış anketlerdeki soruları yanıtlamışlardır. Ankette aday sözcüklerin fonolojik ve morfolojik yapıları değerlendirilmiştir. Fonolojik alanda, sözcüğün kaç fonemden oluştuğu, ünsüz öbeklerinin ve sözcük başı sürtünmeli fonem varlığı sorgulanmıştır. Morfolojik alanda ise, türetme ya da birleştirme yoluyla üretilmiş olan sözcükleri belirlemek amacıyla sözcük oluşumu hakkında bilgi toplanmıştır. Fonolojik ve morfolojik özelliklerin yanı sıra, bir sözcüğün yakın zamanda ödünç alınmış olan bir sözcük olup olmadığını belirlemek amacıyla sözcüğün etimolojisi hakkında da bilgi toplanmıştır. Buna ek olarak, uzmanlar çocukların sözcük göndergelerine doğrudan maruz kalıp kalmadıkları hakkında da bilgi sağlamışlardır. Örneğin, İsrail'de kardanadam olmadığı için, burada yaşayan bir çocuğun bu göndergeye maruz kalması oldukça sınırlı olacaktır.

Uzmanlardan alınan bu bilgilerin tümü, her bir dildeki her bir sözcük için Kİ hesaplamak amacıyla kullanılmıştır. Kİ, tek tek sözcükler arasında; belirli bir dil içinde, diller arasında ve sözcük sınıfları arasında karşılaştırmaları mümkün kılmak için, çalışmaya dahil olan bütün dillerdeki isim ve eylem sözcükleri için aynı denklem kullanılarak, aynı şekilde hesaplanmıştır. Kİ hesaplanırken aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$Kİ = L + SLP + B + D + S + P + E + F + I + InitC + InterC \text{ (Haman vd., 2015, s. 213).}$$

- L, ödünç alınan sözcük; ödünç alınmışsa 1, alınmamışsa 0 puan
- SLP, belirli bir dildeki bir fonemin standart olarak iki kat uzunlukta üretilmesidir.
- B, sözcükteki kök sayısıdır; bileşik sözcükler için 1 üzeri puan
- D, türetilmiş bir sözcüğü ifade eder; türetilmişse 1, değilse 0 puan

- S ve P, sözcükteki son ek ve ön ek anlamındadır; her bir son ek ve ön ek için 1 puan
- E, göndergeye maruz kalmayı ifade eder; nesne/eylem belirli bir kültürde çocukların doğrudan deneyimine dayanıyorsa 0, değilse 1 puan
- F, öznel maruz kalma sıklığıdır, nadirse 0.5 ya da 1, yaygınsa 0 puan
- I, sözcük başındaki sürtünmeli sesi ifade eder, sürtünmeli ile başlıyorsa 1, başlamıyorsa 0 puan
- InitC, sözcük başındaki ilk ünsüz öbeğini ifade eder; ünsüz öbeği ile başlıyorsa 1, başlamıyorsa 0 puan
- InterC, sözcük içindeki ünsüz öbeklerini ifade eder, ünsüz öbeği bulunuyorsa 1, bulunmuyorsa 0 puan

Yukarıdaki maddelere, belirlendiği şekilde puanlar verilerek her bir sözcük için Kİ sonucu hesaplanmaktadır. Çocukların yanıtlarının doğruluğuna ya da gecikmesine etki edebilecek faktörlerden biri olan Kİ, sözcük zorluğu göstergesinden yalnızca biridir. Kİ'nin hesaplanması hakkındaki detaylı bilgi aşama 4'te verilmiştir. Bir diğer gösterge olan edinim yaşı aşama 3'te anlatılmaktadır.

2.5.3.3. Aşama 3: Aday sözcüklerin edinim yaşı çalışması

Sözcük bilgisi testlerinde çocuğun performansı etkileyen faktörlerden biri olan edinim yaşı, insanların bir sözcüğü yaklaşık olarak kaç yaşında öğrenmiş olduklarına verdikleri tahmini cevaplarla belirlenmektedir (Stadthagen-Gonzalez ve Davis, 2006). Kişinin sözcük için tahmini yaş belirtmesi gibi öznel yöntemlerin yanı sıra, edinim yaşı belirlemek için resim adlandırma testleri gibi nesnel yöntemler de mevcuttur. Hedef sözcüğü, belirli bir yaştaki anadil konuşucularının %75'i doğru bir şekilde tanıyorsa ya da ayırt edebiliyorsa, sözcük için edinim yaşı, o yaş olarak kabul edilir (Haman vd., 2015).

CLT'nin tasarım aşamasında, dahil edilen bütün diller için edinim yaşı belirlenmiş olmadığı için, proje kapsamında yeni bir çalışma yapılması planlanmıştır. Łuniewska vd. (2015) tarafında yapılan çalışmada, COST IS0804 projesine üye olan katılımcılar dahil edilmiştir. En az 20 kişi olmak şartıyla, projedeki her bir dil 20 ile 136 arasında değişen, toplam 827 yetişkin katılımcı ile çalışılmıştır.

Edinim yaşı belirlemek için internet üzerinden, öznel yöntem kullanılmıştır. Katılımcılara gönderilen bir internet sitesi bağlantısı ile kişilerin kendi ana dillerine ait

olan anketi indirerek doldurmaları istenmiştir. Sözcük listeleri, önceki aşamalarda 300 sözcüklü aday sözcük havuzundaki 299 sözcükten meydana gelmektedir. Detaylı bir yönergenin yer aldığı ankette, demografik bilgiler sorulmuş ve çalışmanın asıl amacı olan her bir isim ve eylem sözcüğü için edinim yaşı tahmininde bulunacakları sözcük listeleri paylaşılmıştır. Katılımcılardan, karşılırlarına çıkan her bir resim için hedef sözcüğü yaklaşık olarak kaç yaşında edinmiş olduklarını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcılar, bunun için 1 yaş ile 18 yaş aralığındaki seçeneklerden birini seçmişlerdir. Her katılımcıya, isim ve eylemler ayrı ayrı sunulmuş ve sözcükler her bir katılımcı için rasgele bir sıralamada verilmiştir. Katılımcılar, çalışmayı yaklaşık bir buçuk saatte tamamlamışlardır (Łuniewska vd., 2015).

Çalışma sonucunda, 158 isim ve 141 eylem sözcüğünün 25 dil için edinim yaşı bilgisi edinilmiştir. Çalışmada yer alan 299 sözcüğün tümü, katılımcılar tarafından erken dönemde, çoğunlukla da okul öncesi dönemde edinilen sözcükler olarak değerlendirilmiştir. Çalışma verileri, her bir dilde daha önceden yapılmış olan edinim yaşı çalışmaları sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzer sonuçların elde edildiğı rapor edilmiştir. Tüm bu veriler birlikte değerlendirildiğinde, CLT için oluşturulmuş aday sözcüklerin, çalışmaya katılan bütün dillerde benzer bir sıralamada ve yaklaşık olarak aynı zamanlarda edinildiğı sonucuna varılmaktadır (Haman vd., 2015).

Edinim yaşı çalışmasında elde edilen veriler, her bir dildeki her bir madde için ortalama bir yaş değeri ile ikinci aşamada açıklanan Kİ, birlikte ele alınarak sözcük zorluğunu belirlemede kullanılmıştır. CLT'nin her bir versiyonu için hedef sözcüklerin seçilmesinde, bu yöntemle belirlenen sözcük zorluk seviyesi etkili olmuştur. Son aşamada bu süreç daha detaylı olarak anlatılmaktadır.

2.5.3.4. Aşama 4: Her bir dil için hedef sözcüklerin seçilmesi

İkinci ve üçüncü aşamalar, CLT'nin aday sözcükleri için zorluk seviyelerini belirlemek üzere tamamlandıktan sonra, geriye aday sözcükler havuzunda zorluk seviyeleri belirlenmiş 300 resim içinden hedef sözcükleri belirlemek kalmıştır. Dördüncü aşamada, CLT'nin bir dildeki versiyonu geliştirileceğı zaman hedef sözcük seçiminin nasıl yapılacağı anlatılmaktadır.

CLT dört alt testten oluşmaktadır. Bunlar, (1) *İsim Anlama*, (2) *İsim Üretim*, (3) *Eylem Anlama* ve (4) *Eylem Üretim* alt testleridir. Anlama testleri resim tanımaya, üretim testleri ise resim adlandırmaya dayalıdır. Her bir alt test için belirlenen hedef sözcük

sayısı 30 iken yine her bir alt testte ikişer deneme maddesi yer almaktadır. 30 hedef sözcük, isim ve eylem sözcüklerinin, anlama ve üretim becerileri kapsamında yeterli düzeyde ve makul bir sürede tamamlanması için ideal bir sayı olarak belirlenmiştir (Haman vd., 2015).

Anlama alt testlerinde, bir hedef sözcük ve üç çeldiriciden oluşan toplam 4 resim çocuğa gösterilmekte ve çocuğun bu 4 resim arasından hedef sözcüğü tanınması beklenmektedir. Sözcük anlama testlerinde, 4 resim arasından hedef sözcüğün gösterilmesi yöntemi Dunn ve Dunn (1997; 2009) tarafından standart hale getirilmiştir (akt., Haman vd., 2015). Üretim alt testlerindeki hedef sözcükler, anlama alt testlerinde çeldirici olarak kullanılan sözcükler arasından seçilmektedir. Bu nedenle, alt testler için hedef sözcükler belirlenirken mümkün olduğunca birbirinin dengi sözcükler seçilmesine dikkat edilmektedir. Bu sayede, alt testlerin birbirine benzer zorluk seviyesinde olması sağlanmaktadır.

CLT'nin farklı dillerdeki versiyonları hazırlanırken, yukarıda bahsedilen kritere dikkat edilerek hedef sözcük seçimi için aynı yöntem kullanılmaktadır. CLT yapılandırılırken her bir aday sözcük için aşama 2'de Kİ değeri, aşama 3'te edinim yaşı verisi, her bir dil için ayrı ayrı çalışması yapılarak toplanmıştır. Her bir dil özelinde, elde edilen bu veriler aday sözcüklerin zorluk seviyesinin belirlenmesi için kullanılmıştır. Bu doğrultuda, 2x2 (Kİ: düşük/yüksek; Edinim yaşı: erken/geç) deseni kullanılarak her bir aday sözcük bir zorluk seviyesine atanmıştır. Alt testlerde, her zorluk seviyesinden aynı sayıda hedef sözcük bulunmasına dikkat edilmiştir.

Alt testlerdeki semantik çeşitliliği sağlamak için, isim ve eylem sözcükleri üç genel kategoriden seçilmiştir. İsim sözcükleri için bu kategoriler, canlı doğal (kelebek, kaplan, kurbağa gibi); cansız doğal (salatalık, bulut, yaprak gibi) ve doğal olmayan/insan yapımı (davul, lamba, sepet gibi) olarak belirlenmiştir. Eylem sözcükleri ise; insanlar tarafından yapılan eylemler (gülmek, boyamak, rendelemek gibi); hayvanlar tarafından yapılan eylemler (havlamak, yumurtadan çıkmak, ötmek gibi) ve kendiliğinde olan eylemler (kaynamak, yağmur yağmak, damlamak gibi) olmak üzere 3 kategoriye ayrılmıştır. Hedef sözcükler, her zorluk seviyesinden, farklı semantik kategorilere ait olacak şekilde seçilmeye çalışılmıştır. Sözcük belirleme sürecinde, Kİ ve edinim yaşı değerleri yanı sıra, hedef sözcüğün o dilde ödünç alınmış bir sözcük olup olmadığı; o dilin konuşulduğu

kültürde çocukların bu sözcüğün göndergesine doğrudan erişip erişmedikleri ve erişme sıklıkları hakkındaki bilgiler de dikkate alınmıştır.

İlk olarak, anlama ve üretim alt testleri için her bir zorluk seviyesinden tam 8 sözcük olacak şekilde, isim ve eylem sözcüklerinden 32 çift sözcük belirlenmiştir. Her bir çift sözcük, aynı semantik kategoriden alınmış ve Kİ-Edinim yaşı değerleri eşleştirilmiştir. Dile dışarıda girmiş, ödünç alınmış veya doğrudan göndergesine erişilmeyen sözcükler, hedef sözcük olarak seçmekten mümkün olduğunca kaçınılmıştır. Daha sonra, anlama alt testleri için gerekli olan diğer iki çeldirici sözcük, zorluk seviyeleri ve semantik kategoriler baz alınarak, CLT aday sözcükleri setinden seçilmiştir. Hedef sözcüğe fonetik olarak benzeyen fonolojik çeldiriciler ve şekilsel olarak hedef sözcüğe benzeyen algısal çeldiriciler kullanmaktan kaçınılmıştır.

CLT'nin proje kapsamında geliştirilen İngilizce versiyonu dahil olmak üzere; farklı dillerdeki bütün versiyonları geliştirilirken, birebir aynı hedef sözcük ve çeldirici sözcük seçme sürecinden geçilmiştir. Her bir dildeki versiyonu geliştirilirken kullanılması için Kİ, edinim yaşı gibi temel verilerin ve detaylı yönergenin yer aldığı bir MS Excel dosyası oluşturulmuş ve test geliştiricileri ile paylaşılmıştır. Bu sayede, testin farklı bir dildeki versiyonunu geliştirmek isteyen araştırmacılar bu dosyayı kullanarak sözcükleri otomatik olarak sıralayabilmekte; her zorluk seviyesinden hedef ve çeldirici sözcük seçimi yapıldığını kontrol edebilmekte ve anlama testlerindeki yarı-rasgele sözcük yerleşimini gözlemleyebilmektedir. Projede yer alan her bir dil için, bir çalışma grubu hedef sözcük listesini oluşturmuştur.

CLT hazırlandığı dilden başka bir dile direkt olarak çevrilerek kullanılamamaktadır. Bunun yerine, her bir dil ve kültüre uygun olarak geliştirilebilmesi için yapılması gerekenler Haman vd. (2015) tarafından adım adım belirlenmiştir.

Geliştirme aşamasında, günlük hayatta kullanılan isim ve eylem sözcüklerinin resmedildiği 300 resim kullanılmıştır. Farklı dil ve kültürle uygunluğun sağlanabilmesi için öge sayısı (300 resim) fazla tutularak, uyarlamalar için kolaylık sağlanmıştır.

Tablo 2.2.'de CLT'nin belli bir dile uyarlanırken, yapılması gereken çalışmalar sırasıyla gösterilmektedir.

Tablo 2.2. CLT'nin Geliştirilme Basamakları

Adımlar	Amaç
1. Adlandırma çalışması	Sözcük listesi hazırlamak
2. Sözcük edinim yaşı çalışması	Sözcüklerin edinim yaşlarını belirlemek
3. Karmaşıklık çalışması	Sözcüklerin zorluk derecesini belirlemek
4. Yapılandırma çalışması	CLT'nin tasarlanması
5. Pilot çalışma	CLT'nin revize edilmesi

1. Adlandırma çalışması: Bu basamakta temel amaç test için kullanılacak sözcük listesinin hazırlanmasıdır. Bunun için, testin uyarlanacağı dili anadil olarak konuşan en az 20 yetişkin katılımcı gerekmektedir. Bu 20 katılımcı kendilerine gösterilen 300 resmi adlandırmaktadır. Katılımcıların üzerine en çok uzlaştıkları resimler-sözcükler belirlenerek, sözcük listesini oluşturmada kullanılmaktadır.

2. Sözcük edinim yaşı çalışması: Bu basamağın amacı sözcüğün zorluk derecesine karar vermede kullanılacak parametrelerden biri olan sözcük edinim yaşlarının belirlenmesidir. Anadil konuşucusu 20 yetişkin katılımcıdan, kendilerine gösterilen 300 resme karşılık gelen sözcükleri hangi yaşta edinmiş olduklarını, yaklaşık olarak belirtmeleri istenmektedir. Katılımcılardan elde edilen yaş ortalamaları, sözcük zorluğunu belirlemek için kullanılmaktadır.

3. Sözcük karmaşıklığı belirleme çalışması: Sözcük karmaşıklığı belirlenirken, sözcüklerin bazı özellikleri göz önüne alınmaktadır. Bu özellikler arasında, sözcüğün uyarlandığı dile mi ait olduğu yoksa başka bir dilden mi alındığı, sözcüğü oluşturan fonem sayısı, sözcüğün ek alıp almadığı, sözcüğün kaç kökten oluştuğu, sözcükte ünsüz öbeği olup olmaması, hedef sözcüğe yaşadığı ülkede maruz kalıp kalmadığı gibi özelliklerdir (Hansen, Simonsen, Łuniewska ve Haman, 2017). Bu özellikler göz önünde bulunarak her sözcük puanlanır. Bu basamağın amacı da sözcüğün zorluk derecesini belirlemede kullanılacak bir diğer parametre olan sözcük karmaşıklığının belirlenmesidir.

4. Yapılandırma çalışması: CLT'nin son haline getirilmesi için sözcük edinim yaşları ve sözcük karmaşıklığı hesaplanarak sözcük zorlukları belirlenmektedir. Testte her zorluk derecesi ve edinim yaşından sözcüklere yer verilmesi gerekmektedir. Bu basamağın tamamlanması ile birlikte CLT'nin pilot versiyonu hazır hale gelmektedir.

5. Pilot çalışma: Bu basamağın amacı CLT'yi son haline getirmeden önce herhangi bir revizyonun gerekli olup olmadığını anlamaktır. CLT uyarlanan dili konuşan tek dilli

okul öncesi 10 çocuğa uygulanır. Çocuklardan elde edilen sonuçlara göre revize edilmesi gereken, ya da çıkarılması gereken sözcük(ler) olması durumunda test gözden geçirilir. Bu basamaktan sonra CLT'nin son hali hazır hale gelmektedir.

CLT'nin 34 farklı dildeki versiyonu tamamlanmıştır. Bu diller; Afrikaanca, Almanca, Arapça (Lübnan), Çekçe, Datça, Ermenice, Ermenice (Batı), Farsça, Fince, İbranice, İngilizce (Amerika), İngilizce (İngiltere), İngilizce (Güney Afrika), İrlandaca, isiXhosa dili, İskoçça, İspanyolca, İsveççe, İtalyanca, Kantonca, Katalanca, Lehçe, Litvanca, Lüksemburgça, Macarca, Malayca, Maltaca, Norveççe, Rusça, Sırpça 1 ve 2, Slovakça, Türkçe, Urduca'dır ([http-2](http://2)).

2.5.4. CLT'nin kullanıldığı uluslararası çalışmalar

CLT'nin ilk olarak geliştirilmesinin ardından, farklı dillerdeki versiyonları araştırmacılar tarafından oluşturulmaya başlanmıştır. Geliştirilen versiyonlar, iki dilli-tek dilli, tipik- atipik dil gelişimi, tek dilli dil bozukluğu olan- iki dilli dil bozukluğu olan grupları karşılaştırmak amacıyla aşağıda özetlenen farklı araştırmalarda kullanılmıştır.

Lindgren (2015) yaşları 4;00-6;11 arasında olan İsveççe tek dilli ve İsveççe-Türkçe iki dilli çocukların sözcük bilgisini niteliksel olarak incelediği çalışmasında CLT'nin İsveççe versiyonunu kullanmıştır. Çalışma bulgularına göre katılımcıların ifade edici sözcük bilgisi yaşa bağlı olarak gelişmekte ve bu gelişim tek dilliler lehine daha belirgin bir görünümde dir.

Bohnacker, Lindgren ve Öztekin (2016) tarafından yapılan çalışma İsveç'te yetişen ve yaşları 4;00- 6;11 arası olan; Türkçe- İsveççe iki dilli 40, Almanca- İsveççe iki dilli 38 okul öncesi çocukla yapılmıştır. Katılımcıların yaş, sosyo-ekonomik durum, anadile maruz kalma gibi özelliklerinin, sözcük bilgisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada CLT'nin Türkçe ve Almanca versiyonları kullanılmıştır. Çalışmada, incelenen özelliklerin sözcük bilgisi üzerinde herhangi bir etkisi bulunamamıştır.

Perold-Potgieter ve Southwood (2016) 4 yaşındaki tek dilli ve üç dilli çocukları karşılaştırmak amacıyla CLT'nin Güney Amerika İngilizcesi, İsi-Xhosa ve Afrikanca versiyonlarını kullanmıştır. Her bir dili konuşan tek dilli çocuklar ve üç dili de konuşan üç dilli çocuklar, sosyo-ekonomik durumu düşük ve orta olacak şekilde gruplandırılmıştır. Araştırma bulguları, üç dilli çocukların baskın dillerindeki skorlarının, tek dilli çocuklardan farklılaşmadığı; ancak baskın olmayan dillerinde anlamlı olarak daha düşük skorlar ürettiklerini göstermiştir. Düşük sosyo-ekonomik durumdan gelen

çocukların skorları, orta düzeye kıyasla daha düşüktür. Bu durum, isim alt testlerinde anlamlı iken; eylem alt testinde anlamlı değildir. Çalışma, CLT'nin tek ve iki dillilerin yanı sıra üç dillilerde de kullanılabileceğini öne sürmüştür.

Altman, Goldstein ve Armon-Lotem (2017) tarafından yapılan çalışmada 5-6 yaş arası, İbranice konuşan tek dilli 26 ve Rusça-İbranice iki dilli 27 çocuk yer almıştır. İbranice CLT kullanılan çalışma sonuçlarına göre; tek dilli çocuklar hem anlama hem de üretim alt testlerinden, iki dilli çocuklara kıyasla daha yüksek skorlar almışlardır. Her iki grup da isim sözcüklerinde, eylem sözcüklerinden daha iyi performans göstermiştir.

Gatt vd. (2017) İngilizce ve Maltaca'nın çoğunluk dili olarak kabul edildiği Malta'da yaptıkları çalışmaya, Maltaca-İngilizce iki dilli 5 yaş çocuklarını dahil etmişlerdir. Katılımcılar, iki dillilik durumlarına göre Maltaca baskın, İngilizce baskın ve dengeli iki dilli olacak şekilde 3 gruba ayrılmıştır. Hangi dillerinin baskın olduğu katılımcıların ebeveynlerinden alınan bilgi doğrultusunda belirlenmiştir. Her üç gruba da CLT'nin İngilizce (Britanya) ve Maltaca versiyonları uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; çocukların baskın dillerindeki CLT skorları hem anlama ve hem üretim alt testlerinde, baskın olmayan dillerindeki skarlardan daha yüksektir. Baskın olmayan dildeki değerlendirmede sözcüksel karıştırma (lexical mixing) daha fazla gözlenmiştir. Araştırmacılar bu çalışma ile iki dilli çocukların sözcük bilgisini değerlendirirken; iki dillilik durumunun, her bir dile maruz kalma dinamiklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Haman vd. (2017), geniş bir araştırmacı grubuyla tek dilli okul öncesi çocukların isim ve eylem sözcük bilgisini incelemiştir. Çalışmada CLT kullanılarak elde edilmiş 17 farklı dilden veriler bir araya getirilmiştir. Çalışmanın amacı, diller arası bir karşılaştırma yaparak, sözcük türü (isim ya da eylem) ve dilsel beceri (anlama ya da üretim) gibi öğelerin dile göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Türkçenin de yer aldığı 17 farklı dilden elde edilen verilere göre; katılımcıların skorları eylem sözcüklerine kıyasla isim sözcüklerinde daha yüksektir. Benzer şekilde katılımcıların anlama becerileri, üretim becerilerinden daha gelişmiş durumdadır. Katılımcıların yaşları arttıkça, CLT skorları da artmıştır. Bu bulgu, sözcük dağarcığının yaşla birlikte daha da genişlediğine kanıt olarak ifade edilmiştir. Çalışma, isim sözcüklerinin eylem sözcüklerinde daha kolay olduğunu öne sürmüştür.

Hansen vd. (2017), CLT geliştirilirken temel alınan sözcük edinim yaşı ve sözcük karmaşıklık indeksi hesaplama metodolojisinin, çocukların sözcük bilgisi performansını yordamadaki geçerliliğini incelemiştir. Çalışmada Lehçe-Norveççe iki dilli 32, Norveççe tek dilli 34 ve Lehçe tek dilli 36 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada CLT'nin Lehçe ve Norveççe versiyonları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, CLT'nin dilleri karşılaştırmaya elverecek düzeyde leksikal becerileri ölçtüğü; sözcük edinim yaşının (erken edinilen sözcüklerin daha kolay olması varsayımı) iyi bir yordayıcı olduğu ancak karmaşıklık indeksinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği iddia edilmiştir.

Kapalková ve Slančová (2017) çalışmasında 3 grup tek dilli katılımcı yer almıştır. Bu gruplar; dil bozukluğu olan (4;2-6;6 yaş); aynı yaş aralığında tipik dil gelişimi gösteren ve tipik dil gelişimi gösteren ancak daha küçük (2;5-5;8) yaş grubudur. Çalışmada, CLT'nin Slovakça elektronik versiyonu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dil bozukluğu olan grubun performansı aynı yaş grubundan tipik gelişim gösteren çocuklardan anlamlı olarak daha düşüktür; daha küçük yaş grubuyla aralarında önemli bir fark bulunamamıştır. Çocukların yaptıkları hatalar niteliksel olarak incelendiğinde, küçük yaş grubunun daha çok semantik hatalar yaptığı; dil bozukluğu olanların ise daha çok çağrışımsal (associative) hatalar yaptıkları gözlenmiştir.

Khoury Aouad Saliby vd. (2017) dil bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren iki dilli çocukları karşılaştırdığı çalışmada CLT Arapça (Lübnan) versiyonunu kullanmıştır. Araştırmada, dil bozukluğu olan çocukların hem anlama hem de üretim alt testlerinde, karşılaştırma grubundan önemli derecede daha düşük skorlar aldığı bulunmuştur. Bu fark, eylem üretim alt testinde en belirgin şekilde gözlenmiştir. Araştırmacılar eylem sözcüklerini üretimin dil bozukluğunu yordayan göstergelerden biri olabileceğini ortaya atmışlardır.

Lindgren (2017) 4;00-6;10 yaş arasındaki İsveççe konuşan tek dilli TGG çocukların sözcük bilgisini CLT İsveççe ile incelemiştir. 72 katılımcının yer aldığı çalışmada, yaş ile sözcük bilgisi arasında anlamlı pozitif yönde bir korelasyon bulunmuştur. Katılımcılar isim sözcüklerinde eylem sözcüklerine kıyasla ve anlama alt testlerinde üretim alt testlerine kıyasla daha yüksek performans göstermişlerdir.

Abbot-Smith vd. (2018) tarafından yapılan çalışmaya 4;5-5;9 yaş aralığında, Lehçe-İngilizce iki dilli çocuklar katılmıştır. Çalışmada, ebeveyn raporlarının, çocukların baskın olmayan dillerindeki yeterliğini açıklamada yeterli olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışmada, Tuller (2015) tarafından geliştirilen “Parents of Bilingual Children Questionnaire (PaBiQ)” ‘İki Dilli Çocuklar için Ebeveyn Anketi’; Bishop (2003) “Children Communication Checklist- İletişim Becerileri Kontrol Listesi ile CLT’nin İngilizce ve Lehçe versiyonları kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; ebeveyn raporları çocukların CLT’deki anlama ve üretim skorlarında yordayıcı özelliğe sahiptir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre ise; iki dilli çocukların İngilizce CLT skorları, tek dilli çocukların skorlarından anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Araştırmacılar, bu özelliği ile ebeveyn raporlarının, iki dilli çocukların detaylı bir dil ve konuşma değerlendirmesine ihtiyaç duyup duymadıkları konusunda karar vermek için ilk basamak olarak kullanılabileceğini öne sürmüşlerdir.

Lindgren (2018) tarafından yapılan çalışmada TGG ve yaşları 4;00-6;11 olan İsveççe tek dilli 72, İsveççe-Almanca iki dilli 46 ve İsveççe-Türkçe iki dilli 48 çocuk yer almıştır. Çocukların öyküleme becerileri ve sözcük bilgisi incelenmiştir. CLT’nin İsveççe, Almanca ve Türkçe versiyonlarının kullanıldığı çalışmada sözcük bilgisi gelişiminin 5-6 yaş grubunda arttığı bulunmuştur. İsveççe tek dilli çocuklar ile İsveççe-Almanca iki dilli çocukların skorları arasındaki fark anlamlı değilken, İsveççe-Türkçe iki dilliler tek dillilerden daha düşük skorlar elde etmişlerdir. Araştırma sonucunda, tek dilli ve iki dilli karşılaştırmalarının dile maruz kalma ve SED gibi faktörlerinden etkilenebileceği ve bu karşılaştırmaların yapılmasına azınlık ya da çoğunluk dili olma durumunun göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır.

Polišenská, Kapalková ve Novotková (2018) yaşları 5;3-6;11 arası olan zihinsel yetersizliği olan (sözel olmayan zeka katsayısı 70 ve altı puanda olan) ve TGG çocukların alıcı dil becerilerini karşılaştırmışlardır. Alıcı dilin cümle ve öykü düzeyinde de incelendiği çalışmada alıcı dildeki sözcük bilgisi CLT Slovakça versiyonunun anlama alt testleri ile ölçülmüştür. Çalışmanın sözcük bilgisine dair bulgularına göre her iki grubunda isim sözcüklerinden elde ettiği skorlar eylem sözcüklerine kıyasla anlamlı olarak daha yüksekken, sözcük türleri arasındaki farklılık oranı iki grupta da birbirine yakındır.

Hansen vd. (2019), sözcük bilgisini doğrudan ölçen CLT ile çocuğun genel dil gelişimi hakkında dolaylı bilgi sağlayan ‘İki Dilli Çocuklar için Ebeveyn Anketi’ arasında korelasyon olup olmadığını araştırmışlardır. Katılımcılar, Norveç ve Birleşik Krallığa göç eden ve yaşları 4;2-6;6 arasında olan 36 Leh çocuktur. CLT’nin İngilizce (Britanya),

Norveççe ve Lehçe versiyonlarının kullanıldığı araştırmada ebeveyn anketi ile CLT skorları arasında yüksek korelasyon bulunmuştur.

Öztekin (2019) 4-7 yaş arasında Türkçe-İsveççe konuşan iki dilli 102 TGG çocuğun sözcük bilgisi ve öyküleme becerilerini kesitsel olarak, bu grup içerisinde yer alan 10 çocuğun yer aldığı bir alt grubu 4-6 yaş aralığında boylamsal olarak incelemiş ve dil bozukluğu Türkçe-İsveççe iki dilli grup ile karşılaştırmıştır. CLT Türkçe ve İsveççe versiyonlarının kullanıldığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre; TGG grupta yer alan daha küçük yaştaki çocuklar Türkçe’de daha yüksek performans gösterirken; 6 yaş itibarıyla İsveççe ile benzer skorlar elde etmişlerdir. Her iki dilde de GDB grup TGG gruptan anlamlı olarak daha düşük skorlar elde etmişlerdir.

Ringblom ve Dobrova’nın (2019) yapmış olduğu çalışmada 4-8 yaş arasında olan Rusça tek dilli ve Rusça-İsveççe konuşan iki dilli çocuklar yer almıştır. İki dilli katılımcılar, iki dillilik durumlarına göre *eşzamanlı*, *ardışık* ve *sıralı* iki dilli (Süverdem ve Ertek, 2020) olmak üzere 3 gruba ayrılmışlardır. CLT Rusça’nın kullanıldığı araştırma bulgularına göre, tüm katılımcılar anlama ve isim alt testlerinde, üretim ve eylem alt testlerine kıyasla daha yüksek skorlar elde etmişlerdir. Gruplar arası karşılaştırmada, en yüksek performansı tek dilli çocuklar gösterirken, eşzamanlı iki dilliler en düşük performansa sahiptir.

Lindgren, Reichardt ve Bohnacker (2020) tarafından yapılan çalışmada 4;00-6;11 yaş arası İsveççe-Almanca konuşan iki dilli çocukların dahil edilmiş ve her iki dildeki sözcük bilgisini karşılaştırmada kullanılabilecek tek test olarak CLT İsveççe ve Almanca versiyonlarından yararlanılmıştır. Çalışmada çocukların CLT üretim alt testlerinden aldıkları skorlar, dilsel yeterliliğinin bir göstergesi olarak kullanılmıştır.

Öberg (2020) 4;00-7;00 aralığındaki Arapça-İsveççe iki dilli 99 TGG ve Arapça-İsveççe iki dilli 11 GDB çocuğun anlamsız sözcük tekrarı performanslarını ve sözcük bilgisini karşılaştırdığı çalışmada CLT Arapça ve İsveççe versiyonlarını kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre; katılımcıların yaşları arttıkça her iki dildeki sözcük bilgisi performansları da artmıştır. Çocukların sözcük bilgisi performansı TGG ve GDB grupları arasında anlamlı şekilde farklılaşırken; ebeveyn eğitim düzeyinin SED’in bir temsili olarak ele alındığı çalışmada, ebeveyn eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Van Wonderen ve Unsworth (2020) tarafından yapılan çalışmada iki dilli çocukların dilsel yeterliliğini ölçmede CLT'nin geçerliği incelenmiştir. 3-9 yaş arası Datça, İspanyolca tek dilli ve İspanyolca-Datça iki dilli çocukların yer aldığı çalışmada CLT-TR Datça versiyonu kullanılmıştır. Katılımcıların CLT skorları ile cümle tekrar testinden aldıkları puanların karşılaştırıldığı araştırmanın bulgularına göre CLT çocukların dilsel yeterliğinin bir göstergesi olarak işlev görmektedir. Araştırma, CLT'nin yapılandırılmasında göz önünde bulundurulmuş edinim yaşının, çocukların dilsel yeterliliklerinin önemli ve geçerli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Özet olarak, CLT farklı yaş, sosyo-ekonomik düzey, tek dilli-iki/çok dilli, TGG ve/veya GDB gruplarda sözcük bilgisini ölçmek amacıyla kullanılagelen ve alanyazın için önemli bulgular ortaya konmasını sağlamış bir araç niteliğindedir. CLT 32 farklı dile uyarlandığı halde, henüz hiçbir dilde tek dilliler için geçerlik-güvenirlik çalışması ya da norm çalışmasına rastlanamamıştır. Haman vd., (2015) CLT'nin farklı dillerdeki versiyonlarının normatif verisine ihtiyaç olduğunu; bu sayede araştırmalarda gruplar arası karşılaştırmalarda daha güvenilir sonuçlar elde edilebileceğini vurgulamaktadırlar.

2.5.5. CLT-Türkçe versiyonunun kullanıldığı çalışmalar

Ülkemizde CLT-TR'nin kullanıldığı birkaç araştırma bulunmaktadır. Bunlardan ilki; COST IS0804 projesi dahilinde Ünal, Tunçer ve Ege (2013b) tarafından yapılan çalışmadır. Türkçe-Almanca iki dilli çocukların katıldığı araştırmada, katılımcıların sözcük anlama alt test puanlarının; sözcük üretim alt test puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, çocukların sözcük anlama oranları arttıkça, sözcük üretim oranları da artış göstermiştir.

Ünal-Logacev ve Tunçer (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçe-Almanca konuşan iki dilli ve Türkçe konuşan tek dilli çocukların leksikal bilgisi karşılaştırılmıştır. CLT-TR Türkçe versiyonun kullanıldığı çalışmada, ikidilli ve tek dilli katılımcıların performansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İki dilli çocuklardan anlamlı derecede daha yüksek performans gösteren tek dilli katılımcılar, isim sözcüklerinde eylem sözcüklerine kıyasla da anlamlı derecede daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Tüm katılımcıların, anlama alt testlerinden elde ettikleri puanlar, üretim alt testlerinden elde ettikleri puanlardan anlamlı olarak daha yüksektir. İki dilliler için isim ve eylem sözcükleri arasında ve cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öztürk (2014) tarafından yapılan çalışmada, CLT-TR Türkçe tek dilli tipik gelişim ve atipik dil gelişimi olan katılımcılar yer almıştır. Çalışma bulgularına göre, sözcük anlama ve sözcük üretim arasında anlamlı bir ilişki vardır. Çocukların sözcük anlama skorları arttıkça, ürettikleri sözcük sayısı da artmıştır.

Sözüçök (2015) çalışmasında, CLT-TR'yi tipik dil gelişimi ve atipik gelişimi gösteren çocuklara uygulamıştır. Çalışmada Türkçe tek dilli çocuklar yer almıştır. Araştırma bulguları dil gelişim grupları (tipik atipik) arasında sözcük bilgisinin farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. İki grubun da sözcük anlama puanları, üretim puanlarından yüksek çıkmıştır. Katılımcıların isim sözcükleri kullanımlarının, eylem sözcükleri kullanımından daha iyi düzeyde olduğu da bulgular arasındadır.

Türkiye'de CLT-TR kullanılarak yapılan çalışmalarda, tipik dil gelişimi gösteren-atipik dil gelişimi gösteren gruplar ve iki dilli-tek dilli çocuklar katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmalar sınırlı katılımcı sayısı ile yapılan araştırmalar olduğu halde, CLT-TR'nin iki dillilik, dil gelişimi durumu gibi farklılıklara duyarlı olduğu bulunmuştur. Testin daha fazla katılımcının yer aldığı ve geçerlik-güvenirlik çalışmasının tamamlanmasının, daha nesnel bir sözcük bilgisi testinin kullanıma hazır olmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

CLT-TR'nin farklı dillerdeki versiyonlarının kullanıldığı uluslararası ve ulusal çalışmalar özetlenmiştir. 34 farklı dildeki versiyonları bulunan, farklı yaş ve gelişimsel grupları tek/iki/çok dillilik bağlamında karşılaştırmak amacıyla kullanılan CLT-TR'nin, herhangi bir versiyonunda geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına rastlanmamıştır. CLT-TR'nin Türkçe konuşan tek dilli çocuklarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı mevcut çalışma bir ilk olma özelliği taşımaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde mevcut çalışmanın araştırma deseni, çalışmaya dahil edilen katılımcı bilgileri, veri toplama araçları, uygulama prosedürü ve veri analizi hakkında bilgiler yer almaktadır. Araştırmada bir deneme bir de asıl uygulama olmak üzere iki ayrı veri toplama süreci bulunmaktadır. Her iki uygulama için de detaylar bu bölümde açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, CLT-TR'nin Türkçe konuşan tek dilli 2;00-4;11 yaş çocuklarda geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Testin Türkçe versiyonu 2013 yılında geliştirilmiş ve geliştirilme aşamasında, testin pilot çalışmaları yapılmıştır (Ünal vd., 2013a; 2013b). CLT-TR, alanyazın bölümünde detaylı olarak anlatılan ve CLT-TR'nin ön çalışmaları niteliğinde olan farklı çalışmalarda, tek/ikidilli çocukların ve dil gelişimi gruplarının karşılaştırılması amacıyla kullanılmıştır. Mevcut çalışma, testin geliştirildiği projede önerilen devam araştırmalarından biri olma özelliği taşımaktadır. CLT-TR'nin tek dilli çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapıldığı mevcut çalışma, betimsel model ile desenlenmiştir. Çalışmada TGG ve GDB olan çocuklardan ve farklı yaş gruplarından elde edilen veriler gruplar arası karşılaştırılmalı ve ilişkisel olarak analiz edilmiştir.

3.2. Etik konular ve izinler

Mevcut çalışmanın gerçekleştirilmesi için gerekli olan etik kurul izni Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Bilim Etiği Kurulu'na yapılan başvuru sonucu elde edilmiştir (Protokol no: 39378, EK-1).

Araştırma verilerinin Türkiye'nin farklı illerinde bulunan, devlet veya özel anaokullarından toplanması planlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı olan okul ve kurumlardan veri toplamak için gerekli izinler MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne başvurularak alınmıştır (EK-2).

Veri toplanacak okullara MEB izin belgesi sunularak araştırma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Okul bünyesinde çalışmanın yapılabilmesine izin veren kurumlara, uygulamanın yapılacağı çocukların ailelerine verilmek üzere bilgilendirme ve veli izin formları (EK-3) bırakılmıştır. İlgili formu imzalayan ve katılımcı olmasına izin verilen çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.

MEB’e bağılı olmayan özel anaokulu, kreş ve gündüz bakımevlerinden veri toplanabilmesi için de benzer bir süreç işlemiştir. Kurumunda çalışmanın yapılmasına izin veren yetkili kişilere, çalışma hakkında bilgilendirme yapılmış, ailelere ulaştırılmak üzere izin formları verilmiş ve uygulama izni alınan çocuklarla uygulama yapılmıştır.

Mevcut çalışmada, herhangi bir kurumda eğitim almayan ya da belirli bir kurumun dışında ulaşılan çocuklar da yer almıştır. Bu katılımcılarla uygulama yapılmadan önce ailelere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve katılmak isteyen ailelerden gerekli izin alınmıştır.

3.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye’nin farklı illerinde yaşamakta olan, tek dilli TGG ve GDB olan okul öncesi çocuklardır. Araştırma verileri Adana, Ankara, Eskişehir, Hatay, İstanbul, Kahramanmaraş, Karabük, Kayseri, Malatya, Mersin, Nevşehir, Tokat illerinden toplanmıştır. Katılımcıların yaşları deneme uygulamasında 3;00 ile 5;11 arasında; asıl uygulamada ise 2;00-4;11 arasında değişmektedir. Veri toplama aşaması bir deneme uygulaması ile başlamış, asıl uygulama daha sonra yapılmıştır. Çalışmada yer alan katılımcı sayıları Tablo 3.1’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Çalışmada yer alan katılımcı sayıları

	TGG grup	GDB olan grup	Toplam
Deneme uygulaması	25	--	25
Asıl uygulama	245	30	275
Toplam	270	30	300

Tablo 3.1’ de gösterildiği gibi deneme uygulamasında TGG tek dilli 25 çocuk; madde analizi ve geçerlik-güvenirlik analizlerinin yapıldığı asıl uygulamada tek dilli TGG 245 ve GDB olan 30 çocuk olmak üzere toplam 275 katılımcı yer almıştır. Çalışmada deneme uygulaması ve asıl uygulamada toplam 300 katılımcı bulunmaktadır. Mevcut çalışmanın asıl uygulamasına geçilmeden önce testin yaklaşık uygulanma süresini görmek, yönergenin uygunluğunu test etmek amacıyla bir deneme uygulaması yapılmıştır.

Deneme uygulamasında yer alan katılımcılar için belirlenen dahil etme kriterleri aşağıda verilmektedir.

Dahil etme kriterleri;

- Anadili Türkçe olması,
- Tek dilli olması,
- 3;00 ile 5;11 yaş aralığında olması,
- Tipik dil gelişimi göstermesi,
- Duyusal, psikiyatrik ve nörolojik olarak sağlıklı olması,
- TEDİL sözel dil performansı ortalama veya ortalama üstü puanda olmasıdır.

CLT-TR'nin deneme uygulaması için Adana ilinde ikamet eden 30 katılımcıya ulaşılmıştır. TEDİL'den elde edilen sözel dil performansı puanı ortalamadan düşük olan 3 katılımcı, uygulama sırasında koopere olamayan 1 katılımcı ve Kürtçe-Türkçe konuşan iki dilli 1 katılımcı kriterleri karşılamadığı için çalışmaya dahil edilmemiştir.

Deneme uygulamasında, belirlenen dahil etme kriterlerini karşılayan toplam 25 katılımcı yer almıştır. Çalışmada yer alan katılımcıların yaşları 3;00-3;11, 4;00-4;11 ve 5;00-5;11 olmak üzere üç yaş grubuna ayrılmaktadır. Çalışmaya dahil edilen katılımcılardan, *Genel Çocuk Sağlığı Gelişimi Formu* aracılığıyla sosyo-ekonomik düzeyi (SED) bilgisi alınmıştır. Katılımcıların SED bilgileri düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Katılımcıların yaş ve cinsiyet dağılımları ile sosyo-ekonomik düzeyi (SED) bilgileri Tablo 3.2'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Deneme uygulamasında yer alan katılımcıların yaş, cinsiyet dağılımları ve SED bilgileri

		n	%
Yaş Aralığı	3;00-3;11	7	28
	4;00-4;11	8	32
	5;00-5;11	10	40
Cinsiyet	Kız	13	52
	Erkek	12	48
SED	Alt	1	4
	Orta	18	72
	Yüksek	6	24

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi deneme uygulamasında 13 kız; 12 erkek çocuk olmak üzere toplam 25 okul öncesi çocuk yer almıştır. Katılımcıların yaşları 3;00 ile 5;11 (*Ort.*= 4.17, *SS*=0.83) arasında değişmektedir. Deneme uygulamasında katılımcıların %28'i üç yaş grubunda; %32'si dört yaş grubunda ve %40'ı beş yaş grubunda yer almaktadır.

Katılımcıların %4'ü alt SED, %72'si orta ve %24'ü üst SED olarak belirtilmiştir. Deneme uygulamasındaki katılımcılar, ağırlıklı olarak orta SED olarak görünmektedir.

Deneme uygulaması katılımcıların anne eğitim ve baba eğitim düzeyleri okur-yazar değil, ilköğretim, lise ve üniversite olacak şekilde dört gruba ayrılmıştır. Anne-baba eğitim düzeyin bilgisine erişilemeyen katılımcılar için bu veri “Bilgi yok” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen katılımcıların anne-baba eğitim durumları Tablo 3.3.'te gösterilmektedir.

Tablo 3.3. Deneme uygulamasında katılımcıların anne-baba eğitim durumları

Eğitim düzeyi	Anne Eğitim		Baba Eğitim	
	n	%	n	%
Okur-yazar değil	-	-	-	-
İlköğretim	3	12	5	20
Lise	8	32	6	24
Üniversite	14	56	14	56

Tablo 3.3.'te gösterildiği gibi katılımcıların anne eğitim düzeyi ele alındığında %12'si ilköğretim; %32'si lise ve %56'sı üniversitedir. Baba eğitim düzeyine bakıldığında ise %20'si ilköğretim; %24'ü lise ve %56'sı üniversite şeklindedir. Anne ya da baba eğitim düzeyi okur-yazar değil grubunda yer alan katılımcı bulunmamaktadır.

Deneme uygulaması sonrasında gerçekleştirilen birinci Tez İzleme Komitesi (TİK) sonrasında komite üyeleri, ailelerin SED bilgisini verirken kendi yakın çevrelerini baz alarak düşük, orta ya da yüksek olarak sınıflandırdıklarını; ancak bu bilginin genel çerçevede düşünüldüğünde gerçek SED'i tam olarak yansıtamaması nedeniyle sosyo-ekonomik düzey bilgisinin sorulmamasını önermiştir. Komite önerisiyle alınan karar ile birlikte asıl uygulamada SED bilgisine dair veri ebeveyn eğitim düzeyi üzerinden alınmıştır.

Araştırmanın deneme uygulamasının ardından, tez izleme komitesi üyeleri 5;00-5;11 yaş arası çocukların, anlama alt testlerinden yüksek puanlar elde etmeleri ve testin bu alt testler özelinde 5 yaş grubu için kullanışlı olamayacağı yönünde görüş belirterek, bu yaş grubunun çalışmadan çıkarılmasını ve 2;00-2;11 yaş aralığındaki çocukların dahil edilmesini önermiştir. Sözcük bilgisini 2 yaş grubunda ölçecek bir aracın alana katkısının daha önemli ve gerekli olduğu vurgulanmıştır. Komitenin önerisi dikkate alınarak, yaş aralığı önerilen aralığa (2;00-4;11) çekilmiştir.

Asıl uygulamaya TGG tek dilli 245 çocuk ve GDB olan 30 çocuk olmak üzere toplam 275 çocuk dahil edilmiştir. Asıl uygulamada yer alan katılımcıların yaş grupları 2;00-2;11, 3;00-3;11 ve 4;00-4;11 şeklinde üç gruba ayrılmıştır.

TGG ve GDB katılımcıların yaş ve cinsiyet dağılımları Tablo 3.4.'te gösterilmektedir.

Tablo 3.4. Asıl uygulamadaki TGG ve GDB katılımcıların yaş ve cinsiyet dağılımları (N=275)

			n	%
TGG	Yaş Aralığı	2;00-2;11	54	22.0
		3;00-3;11	91	37.1
		4;00-4;11	100	40.8
	Cinsiyet	Kız	125	51
		Erkek	120	49
	Toplam		245	89.1
GDB	Yaş Aralığı	2;00-2;11	10	33.3
		3;00-3;11	11	36.7
		4;00-4;11	9	30.0
	Cinsiyet	Kız	13	43.3
		Erkek	17	56.7
	Toplam		30	10.9

Tablo 3.4.'te TGG grubun %22.0'si 2;00-2;11 yaş grubunda, %37.1'i 3;00-3;11 yaş grubunda ve %40.8'i 4;00-4;11 yaş grubunda yer almaktadır. Asıl uygulamada katılımcıların her yaş grubunda eşit ya da yakın sayıda olması hedeflenmiştir. Ancak Yeni Koronavirüs (COVİD-19) salgını nedeniyle anaokulu ve kreşlerin kapatılarak, eğitime ara verilmesi nedeniyle; hedeflenen katılımcı sayılarına ulaşmak mümkün olamamıştır. Bazı illerdeki valiliklerin, iki yaş grubundaki çocukların okullara kabul edilmemesi yönündeki kararları özellikle iki yaş grubunda katılımcılara ulaşmayı zorlaştırmıştır. Cinsiyet dağılımlarına bakıldığında katılımcıların daha dengeli dağıldığı görülmektedir. Katılımcıların %51'i kız; %49'u erkek katılımcıdan oluşmaktadır.

GDB olan gruptaki katılımcıların yaş grupları da TGG gruptakiyle aynı şekilde üç grupta ele alınmıştır. GDB grubunda yer alan katılımcıların yaş gruplarına dağılımları daha dengeli olup; katılımcıların %33.3'ü iki yaş, %36.7'si üç yaş ve %30.0'u dört yaş grubunda yer almaktadır. GDB olan katılımcıların %43.3'ü kız ve %56.7'si erkek çocuktan oluşmaktadır.

Çalışmanın asıl uygulamasında yer alan katılımcıların %89.1’u TGG grupta; %10.9’u ise GDB olan gruptadır. Tüm katılımcıların %23.3’ü 2;00-2;11, %37.1’i 3;00-3;11 ve %39.6’sı 4;00-4;11 yaş aralığında bulunmaktadır. Tüm katılımcıların %50.2’sinin kız; %49.81’inin erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.

Çalışmada yer alan katılımcıların anne ve baba eğitim düzeyleri sorgulanmıştır. Eğitim düzeyleri okur-yazar değil, ilköğretim, lise ve üniversite olmak üzere 4 gruba ayrılmıştır. Anne-baba eğitim düzeyin bilgisine erişilemeyen katılımcılar için bu veri “Bilgi yok” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların anne ve baba eğitim düzeyleri Tablo 3.5.’te gösterilmektedir.

Tablo 3.5. *Asıl uygulamadaki TGG ve GDB gruptaki katılımcıların anne-baba eğitim düzeyleri*

	Eğitim Düzeyi	Anne Eğitim		Baba Eğitim	
		n	%	n	%
TGG	İlköğretim	33	13.5	25	10.2
	Lise	61	24.9	42	17.1
	Üniversite	126	51.4	153	62.4
	Bilgi yok	25	10.2	25	10.2
GDB	İlköğretim	8	6.7	4	13.3
	Lise	11	36.7	9	30.0
	Üniversite	10	33.3	16	53.3
	Bilgi yok	1	3.3	1	3.3

Tablo 3.5.’te görüldüğü gibi TGG gösteren gruptaki katılımcıların %33’ünün anne eğitim düzeyi ilköğretim, %24.9’u lise ve %51.4’ü üniversitedir. TGG katılımcıların %10.2’si için anne eğitim bilgisine erişilememiştir. Baba eğitim düzeyine bakıldığında; %25’i ilköğretim, %17.1’i lise ve %62.4’ü üniversitedir. Katılımcıların %10.2’sinin baba eğitim bilgisine erişilememiştir.

GDB grubundaki katılımcıların anne eğitim düzeyi %26.7’si ilköğretim, %36.7’si lise ve %33.3 üniversite şeklinde belirtilmiştir. Baba eğitim düzeyine bakıldığında; %13.3’ü ilköğretim, %30’u lise ve %53.3’ü üniversitedir. Katılımcıların %3.3’ünün anne ve baba eğitim bilgisine erişilememiştir.

Asıl uygulamada yer alan tüm katılımcılardan anne eğitim düzeyi ilköğretim olan %14.9; lise olan %26.2 ve üniversite olan %49.5 çocuk bulunmaktadır. Katılımcıların %9.5’nin anne eğitim bilgisine ulaşılammıştır. Baba eğitim düzeyine bakıldığında ise tüm katılımcıların %10.5’i ilköğretim; %18.5’i lise ve %61.5’i üniversite olarak belirtilmiştir. Tüm katılımcıların %9.5’nin baba eğitim düzeyi bilgisine ulaşılammıştır.

Katılımcıların çoğunluğunun anne ve baba eğitim düzeyinin üniversite olduğu görülmektedir. Bu eğitim düzeyini sırasıyla lise ve ilköğretim düzeyi izlemektedir. Çalışmada anne ve/veya baba eğitim düzeyi okur-yazar değil şeklinde belirtilen katılımcı bulunmamaktadır.

3.3.1. Asıl uygulamada katılımcı dahil etme kriterleri

Mevcut çalışmada tipik dil gelişimi gösteren, gelişimsel dil bozukluğu olan ve iki dilli olan katılımcılar dahil edilmiştir. Her bir katılımcı grubu için belirlenen dahil etme kriterleri ayrı ayrı belirtilmektedir.

Tipik gelişim gösteren katılımcılar için dahil etme kriterleri şu şekildedir:

- Anadilinin Türkçe olması,
- Tek dilli olması,
- 2;00 ile 4;11 yaş aralığında olması,
- Tipik dil gelişimi göstermesi,
- Duyusal, psikiyatrik ve nörolojik olarak sağlıklı olması,
- TEDİL sözel dil performansı ortalama veya ortalama üstü puanda olması.

Belirtilen kriterlere sahip katılımcıları belirlemek amacıyla, çocukların öğretmenlerinden ve ailelerinden bilgi alınmıştır (Genel Çocuk Sağlığı Bilgi Formu, EK-4). Alınan bilgilerin yanı sıra, uygulamaya başlamadan önce katılımcılarla kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde ve sırasında katılımcılar informel olarak gözlemlenmiştir.

GDB olan katılımcılar için dahil etme kriterleri, TGG katılımcı kriterlerinin sonuncusu dışındakiler ile aynı olup, yalnızca TEDİL sözel dil performansı ortalama altı veya ortalama altı puanda olması kriteri aranmıştır. GDB olan çocuklar belirlenmesinde TEDİL puanları ve yorumları temel alınmıştır.

Genel Çocuk Sağlığı Bilgi Formunda ebeveynlere, çocuklarının Türkçe dışında herhangi bir dili konuşup konuşmadığı sorulmuş, konuşuyorsa dili belirtmeleri istenmiştir. TEDİL tek dilli çocuklar için geliştirilmiş ve bu doğrultuda geçerlik-güvenirliği sağlanmış bir test olması nedeniyle iki dilli çocukların dil becerilerini belirlemek amacıyla kullanılamamıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada CLT-TR'nin uygulanmasından önce kullanılan birtakım formlar bulunmaktadır. Bu formlar ve içeriklerine dair bilgiler her bir form adı başlığı altında açıklanmaktadır.

3.4.1. Bilgilendirme ve İzin Formu

Bu formda çalışmanın içeriği, kimler tarafından yürütüldüğü, uygulama sürecinin nasıl olduğu anlatılmaktadır. Çalışmada yer alan bütün katılımcıların velilerine Bilgilendirme ve Veli İzin Formu verilmiştir. Velilerden çalışmaya gönüllü katıldıklarına dair imza alınmıştır. (EK-3)

3.4.2. Genel Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Bilgi Formu

Genel Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Bilgi Formu Ünal (2011) tarafından geliştirilmiştir. Formda katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla yer alan yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, ana dilleri gibi soruların yanı sıra; çocukların gelişimsel ve sağlık öyküsü hakkında bilgi almak amacıyla yürüme, konuşmaya başlama yaşları, hastalık-ameliyat geçmişleri, dil ve iletişim becerileri ile ilgili sorular yer almaktadır. Çocukların ikinci bir dil bilip bilmedikleri bilgisi de yine bu form ile alınmaktadır (EK-4).

3.4.3. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

Katılımcıların gelişimsel dil bozukluğu olup olmadığını dahil etme kriterleri kapsamında belirlemek amacıyla TEDİL uygulanmıştır. Bu test, Topbaş ve Selçuk (2011) tarafından 2;00-7;11 yaş aralığındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (EK-5). Testin geliştirilme sürecinde, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşayan çocuklardan veri toplanmıştır. Testin Türkçe konuşan tek dilli çocuklar için geçerlik, güvenirlik ve standardizasyon çalışmaları tamamlanmıştır.

Testin puanlamasında, çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil performansı puanı hesaplanarak bozukluk derecesi belirlenmektedir. Bozukluk derecesi, çocukları alt testlerden aldıkları puanlara göre “Çok İyi”, “İyi”, “Ortalama Üstü”, “Ortalama”, “Ortalama Altı”, “Zayıf” ve “Çok Zayıf” şeklinde ifade edilmektedir. TEDİL, çocuğun elde ettiği puanı, testin belirli bir yaştaki norm puanları ile karşılaştırarak eşdeğer dil yaşı bilgisi sağlamaktadır (Topbaş ve Selçuk, 2011).

TEDİL, Türkiye’de 2;00-7;11 yaş arasındaki çocukların dil değerlendirmesinde sıklıkla başvuru kaynaklarından biridir. Dil ve konuşma terapistleri, dil değerlendirmelerinde TEDİL’den yararlanarak çocukların hangi dil becerisinde (alıcı ve/veya ifade edici) akranlarından geride olduğu ve dil bozukluğu olup olmadığı hakkında fikir sahibi olabilmektedirler.

Mevcut çalışmada, katılımcılara TEDİL uygulanmış ve sözel dil performansı ortalamasının altında olan katılımcıların GDB olduğu varsayılmıştır. Katılımcıların GDB olup olmadığına karar verilirken, TEDİL puanlarına ek olarak, Genel Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Bilgi Formundan elde edilen bilgiler, uygulama öncesi çocuklarla gerçekleştirilen kısa sohbet ve gözlemler göz önünde bulundurulmuştur.

3.4.4. Cross-linguistic Lexical Task-Türkçe versiyonu

CLT-TR, okul öncesi çocukların sözcük bilgisini ölçmeyi amaçlayan bir testtir. Testte bulunan resimler bir ressam tarafından çizilmiş renkli resimlerdir. Testte isim ve eylem sözcükleri yer almaktadır. CLT-TR’de 4 alt test bulunmaktadır. Bu alt testler, (1) *İsim Anlama*, (2) *Eylem Anlama*, (3) *İsim Üretim* ve (4) *Eylem Üretim* alt testleridir. Her bir alt testte 2 deneme maddesi, 30 test maddesi olmak üzere 32’şer sözcük yer almaktadır. Testin tamamı sekiz deneme, 120 hedef sözcük olmak üzere toplam 128 sözcükten oluşmaktadır.

CLT-TR hazırlandığı dilden başka bir dile doğrudan çevrilerek kullanılamamaktadır. Bunun yerine, her bir dil ve kültüre uygun olarak geliştirilebilmesi için yapılması gerekenler Haman vd. (2015) tarafından adım adım belirlenmiştir. Geliştirme aşamasında, günlük hayatta kullanılan isim ve eylem sözcüklerinin resmedildiği 300 resim kullanılmıştır. Farklı dil ve kültürle uygunluğun sağlanabilmesi için öge sayısı (300 resim) fazla tutularak, uyarlamalar için kolaylık sağlanmıştır. Testin geliştirilme sürecinde yapılan çalışmalar aşağıda anlatılmaktadır.

COST-IS0804/TÜBİTAK 109K001 projesi (Topbaş, 2013) bünyesinde ortaya çıkarılan ölçeklerden biri olan CLT-TR’nin arka planı alanyazın bölümünde detaylı bir şekilde anlatılmıştır. LITMUS-CLT üçüncü çalışma grubunda yer alan araştırmacılar CLT-TR’yi geliştirmişlerdir (Ünal, Tunçer ve Ege, 2013a). CLT-TR geliştirilirken, projede belirlenen testin geliştirilme adımları takip edilmiştir.

1. Adlandırma çalışması: Bu basamakta temel amaç test için kullanılacak sözcük listesinin hazırlanmasıdır. Bunun için, testin uyarlanacağı dili anadil olarak konuşan en

az 20 yetişkin katılımcı gerekmektedir. Bu 20 katılımcı kendilerine gösterilen 300 resmi adlandırmaktadır. Katılımcıların üzerine en çok uzlaştıkları resimler-sözcükler belirlenerek, sözcük listesini oluşturmada kullanılmaktadır.

CLT-TR için birinci basamak olan adlandırma çalışması kapsamında proje bünyesinde geliştirilen sözcük havuzundan 131 isim ve 134 eylem sözcüğü seçilmiş ve seçilen bu sözcükler Türkçe'ye çevrilmiştir. Çevirinin ardından farklı dillerde de ortak olarak kullanılması planlanan resimlerin Türkiye'deki kültüre uygun olup olmadığı sorgulanmıştır. Uygun bulunmayan resimlerin tekrardan çizdirilmesi ya da teste dahil edilmemesi tartışılmıştır (Topbaş, 2013; Ünal, Tunçer ve Ege, 2013b).

2. Sözcük edinim yaşı çalışması: Bu basamağın amacı sözcüğün zorluk derecesine karar vermede kullanılacak parametrelerden biri olan sözcük edinim yaşlarının belirlenmesidir. Anadil konuşucusu 20 yetişkin katılımcıdan, kendilerine gösterilen 300 resme karşılık gelen sözcükleri hangi yaşta edinmiş olduklarını, yaklaşık olarak belirtmeleri istenmektedir. Katılımcılardan elde edilen yaş ortalamaları, sözcük zorluğunu belirlemek için kullanılmaktadır.

İkinci basamak olarak, CLT-TR için dahil edilmesi planlanan sözcükler için öznel yöntem kullanılarak, Türkçe konuşan yetişkin katılımcılara ulaşılmıştır. Çalışmaya 40 katılımcı dahil edilmiştir. Katılımcılar, internet üzerinden resimlere erişim sağlayarak, her bir resim için bu sözcüğü kaç yaşında edindiklerini belirtmişlerdir. Edinim yaşı çalışmasından elde edilen veriler, daha sonra Afrikanca, Lehçe ve Slovakça dillerindeki çalışma bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda Türkçedeki ve diğer dillerdeki edinim yaşı çalışmaları sonuçları paralel bulunmuştur. Başka bir ifade ile geç edinilen ve erken edinilen sözcükler birbiriyle yüksek oranda benzerlik göstermektedir (Topbaş, 2013; Ünal, Tunçer ve Ege, 2013b).

3. Sözcük karmaşıklığı belirleme çalışması: Sözcük karmaşıklığı belirlenirken, sözcüklerin bazı özellikleri göz önüne alınmaktadır. Bu özellikler arasında, sözcüğün uyarlandığı dile mi ait olduğu yoksa başka bir dilden mi alındığı, sözcüğü oluşturan fonem sayısı, sözcüğün ek alıp almadığı, sözcüğün kaç kökten oluştuğu, sözcükte ünsüz öbeği olup olmaması, hedef sözcüğe yaşadığı ülkede maruz kalıp kalmadığı gibi özelliklerdir (Hansen vd., 2017). Bu özellikler göz önünde bulunarak her sözcük puanlanır. Bu basamağın amacı da sözcüğün zorluk derecesini belirlemede kullanılacak bir diğer parametre olan sözcük karmaşıklığının belirlenmesidir.

Üçüncü basamakta, ilk aşamada belirlenen 131 isim, 134 eylem sözcüğünün karmaşıklık düzeyinin hesaplanması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, karmaşıklık düzeyinin belirlenmesi için belirlenen değiştirgenler Excel programı üzerinden hesaplanmıştır. Karmaşıklık düzeyi hesaplaması sonrası sözcükler semantik kategorilere ayrılmıştır. Bu basamak sonrasında testte yer alacak sözcükler isim ve eylem sözcükleri olarak ayrılmış ve testin dört alt testi oluşturulmuştur. Bu alt testler; (1) *İsim Anlama*, (2) *Eylem Anlama*, (3) *İsim Üretim* ve (4) *Eylem Üretim* alt testleridir (Topbaş, 2013; Ünal, Tunçer ve Ege, 2013b).

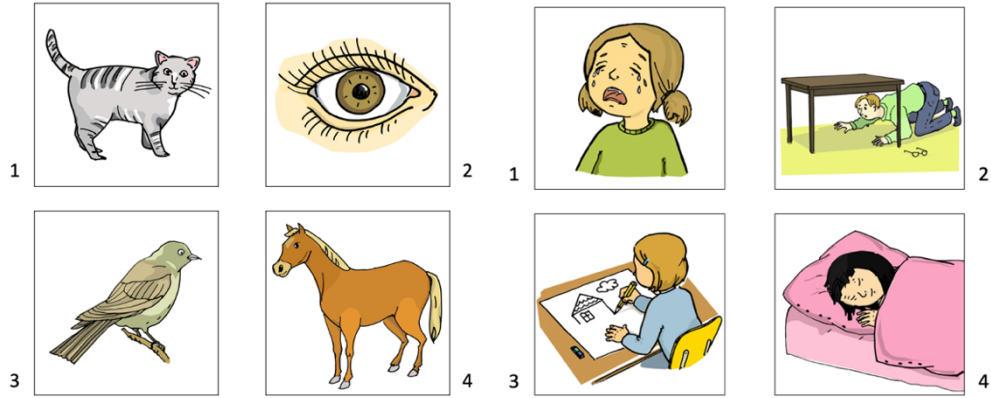
4. *Yapılandırma çalışması*: CLT-TR'nin son haline getirilmesi için sözcük edinim yaşları ve sözcük karmaşıklığı hesaplanarak sözcük zorlukları belirlenmektedir. Testte her zorluk derecesi ve edinim yaşından sözcüklere yer verilmesi gerekmektedir. Bu basamağın tamamlanması ile birlikte CLT-TR'nin pilot versiyonu hazır hale gelmektedir.

Dördüncü basamak olan testin yapılandırması aşamasında, her bir alt test için 32'şer hedef sözcük belirlenmiştir. İsim Üretim ve Eylem Üretim alt testleri için, semantik kategorilerine göre ayrılarak gruplandırılan sözcükler program tarafından rasgele bir sıra ile atanmış ve düzenlenmiştir. İsim anlama ve eylem anlama alt testleri için her bir hedef sözcük için bir de üç ayrı çeldirici belirlenmiştir. Çeldiriciler belirlenirken, çeldirici sözcüklerin, hedef sözcük ile benzer edinim yaşı ve karmaşıklık düzeyinden olmasına dikkat edilmiştir. Hedef sözcük dışında kalan çeldiricilerden ikisinin de sözcük üretim alt testlerinden seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu süreç hem isim hem de eylem sözcükleri için ayrı ayrı işlemiştir (Topbaş, 2013; Ünal, Tunçer ve Ege, 2013b).

5. *Pilot çalışma*: Bu basamağın amacı CLT-TR'yi son haline getirmeden önce herhangi bir revizyonun gerekli olup olmadığını anlamaktır. CLT-TR uyarlanan dili konuşan tek dilli okul öncesi 10 çocuğa uygulanır. Çocuklardan elde edilen sonuçlara göre revize edilmesi gereken, ya da çıkarılması gereken sözcük(ler) olması durumunda test gözden geçirilir. Bu basamaktan sonra CLT-TR'nin son hali hazır hale gelmektedir.

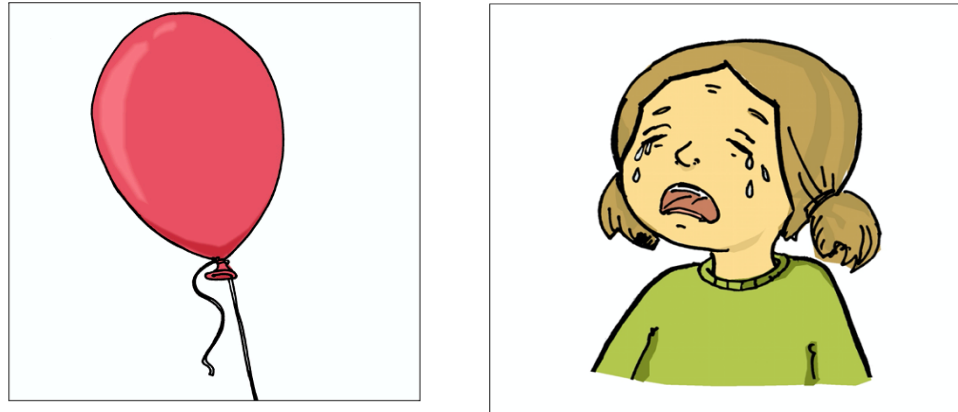
Beşinci ve son basamak olan pilot çalışma aşamasında, yapılandırılan CLT-TR, iki dilli 16 çocuğa uygulanmıştır. Uygulama sonrası elde edilen veriler, yaş ve cinsiyet grupları arasında karşılaştırılmış; alt testler arasındaki ilişki açısından analiz edilmiştir. Çalışmada çocukların en çok zorlandığı ve en kolay yanıtladıkları sözcükler de belirlenmiştir (Topbaş, 2013; Ünal, Tunçer ve Ege, 2013b).

CLT-TR’de hem sözcük anlama hem de sözcük üretim becerileri değerlendirilmektedir. Anlama alt testlerinde, bir hedef sözcük ve üç çeldirici bulunmaktadır. Çocuktan bu dört resim arasından kendisine sorulan hedef sözcüğü göstermesi beklenmektedir. Bu alt testlerde yer alan maddeler için örnek resimler aşağıdaki görsellerde yer almaktadır. Anlama alt testlerinde yer alan isim ve eylem sözcüklerinden örnek maddeler Görsel 3.1.’de gösterilmektedir.



Görsel 3.1. Anlama alt testi örnek madde İsimler (sol)-Eylemler (sağ)

İsim Anlama alt testinde çocuğa “..... nerede?” sorusu yöneltilerek çocuğun hedef sözcüğü parmağıyla göstermesi beklenmektedir. Çocuğun verdiği yanıt resmin altında bulunan numara yazılarak not edilmektedir. Eylem Anlama alt testinde çocuğa “Hangisi?” sorusu yöneltilerek yine doğru yanıtı göstermesi beklenmektedir. Üretim alt testinde yer alan isim ve eylem sözcüklerinden örnek maddeler örnek bir madde Görsel 3.2.’de gösterilmektedir.



Görsel 3.2. Üretim alt testi örnek madde İsimler (sol)-Eylemler (sağ)

İsim Üretim alt testinde “*Bu nedir?*” sorusu yönlendirilir. Çocuğun yanıtları duyulduğu gibi yazılarak puanlama formlarına not edilir. Çocuk herhangi bir üretimde bulunmazsa puanlama formuna “*cevap yok*” şeklinde not alınır. Eylem Üretim alt testinde çocuğa “*Ne yapıyor?*” sorusu yönlendirilerek çocuğun yanıtları duyulduğu şekilde yazılır. Çocuk cümle kurarak bir üretim yaptıysa kodlamada yalnızca cümle içerisinde kullandığı eylem yazılmaktadır. Katılımcı herhangi bir üretimde bulunmazsa yine cevap yok şeklinde kodlama yapılmaktadır.

3.4.4.1. CLT-TR’nin kapsam geçerliği

CLT-TR’nin arka planı ve oluşturulma prensipleri alanyazın bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır. CLT-TR okul öncesi çocukların leksikal bilgisini ölçmek üzere geliştirilmiş bir testtir. Test fikri ilk oluşmaya başladığında, kapsam geçerliği için de yoğun bir çalışma yapılmıştır. COST projesinde yer alan çalışma grubu 3 (WG3) sözcük bilgisi testi geliştirilmesi için bir araya gelen uzmanlardan oluşturulmuştur. Leksikal bilgiyi ölçmek için test kapsamı bu uzmanlarca belirlenmiştir. Bu doğrultuda, CLT-TR’nin bütün dillerdeki versiyonları için kullanılabilecek sözcük havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla sözcüklerin isim ve eylem sözcüklerinden oluşması, dil becerilerinden biri olan leksikal beceriyi ölçmesi sebebiyle hem dili anlama hem de dil üretimini dahil ederek anlama ve üretim görevlerinin yer almasına karar verilmiştir. Tüm bu süreçler sonucunda isim ve eylem sözcüklerinden oluşan ve anlama-üretim becerilerini değerlendirmeye yarayan geniş bir sözcük-resim havuzu oluşturulmuştur.

CLT-TR de geliştirilirken projede belirlenen kriterler ve uyarlama süreci izlenmiştir. Ünal, Tunçer ve Ege (2013a) tarafından geliştirilen CLT-TR için sözcükler belirlenirken, sözcük havuzundan seçilen bu sözcüklerin ve resimlerin kültüre uygun olup olmadığı hakkında uzman görüşü alınmıştır. Yapılan pilot bir çalışma ile (Ünal-Logacev ve Tunçer, 2013) CLT-TR’nin iki dilli ve tek dilli çocuklarda uygulanabilirliği test edilmiştir. Çalışma sonrasında birtakım resimlerin değiştirilmesi ya da yeniden çizdirilmesi önerilerek testin yapılandırılmasına katkı sunulmuştur.

CLT-TR’nin oluşturulmasındaki tüm aşamalarda uzman görüşleri alınmış, leksikal bilgiyi ölçebilmesi için kapsamın ne olması gerektiği konusunda hemfikir olunmuştur. CLT-TR için de aynı şekilde, testin geliştirilmesi sürecinde uzman görüşleri alınmış ve farklı ülkelerden uzmanların katılımı ve görüşleriyle oluşturulan sözcük havuzundan

sözcükler seçilmiştir. Bunlarla birlikte yapılan pilot çalışmalar (Ünal-Logacev, Tunçer ve Ege, 2013b; Ünal-Logacev ve Tunçer, 2013) kapsam geçerliği için kanıt sağlayan çalışmalardır. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde, CLT-TR'nin kapsam geçerliğine sahip olduğu ve mevcut çalışmada kapsam geçerliğine dair bir analiz yapılmasına gerek olmadığı düşünülmüştür.

3.5. Uygulama

Mevcut araştırmanın uygulama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşaması deneme ve ikinci aşaması asıl uygulama olan sürecin detayları bu bölümde yer almaktadır.

3.5.1. Deneme uygulaması

Mevcut çalışmanın asıl uygulamasına geçilmeden önce yaklaşık uygulama süresini görmek, yönergenin uygunluğunu test etmek amacıyla bir deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulaması için veriler Adana ilinde ikamet eden çocukların gitmekte olduğu iki farklı anaokulundan ve kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak, çalışma katılımcıları için belirlenen dahil etme kriterlerine sahip olduğu düşünülen çocukların ailelerine ulaşılarak toplanmıştır.

Gönüllü katılım izni verilen çocuklarla görüşmeler birebir ve yüz yüze yapılmıştır. Testlerin uygulanmasında önce katılımcılarla kısa bir sohbet yapılmış, çocukların ortama ve uygulayıcıya alışması sağlanmıştır.

Katılımcılara öncelikle TEDİL daha sonra CLT-TR uygulanmıştır. TEDİL'deki alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil performansı ortalama ve üzeri olan katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir. CLT-TR'nin resimleri tablet üzerinden gösterilmiş, çocukların yanıtları uygulamacı tarafından puanlama kağıtlarına not edilmiştir.

CLT-TR'deki alt testler rasgele bir sırayla uygulanmıştır. Uygulamalarda TEDİL yaklaşık olarak 20 dakika (dk) sürerken; CLT-TR'nin uygulanması ise ortalama 10 dk (Maks. = 17 dk 11 sn; Min.= 8 dk 5 sn) sürmüştür. Uygulamalarda ses kaydı alınmıştır.

CLT-TR'de sözcük üretim alt testlerinden, İsim Üretim alt testinde bulunan dört resim; Eylem Üretim alt testinde yer alan iki resimde katılımcıların üretimlerinin çok çeşitlendiği ve bu problemin, resimlerin çizimleriyle ilgili olduğu düşünülmüştür. TİK'in de görüşü alınarak bu resimlerin yeniden çizdirilerek, revize edilmesi gündeme gelmiştir. Proje kapsamında bir ressam tarafından çizilmiş olan bu resimlerin yeniden çizdirilmesi

için testin geliştiricileri ile iletişime geçilerek görüşleri alınmıştır. Araştırmacı, testin geliştiricilerine resimlerde değiştirilmesi gereken kısımların, renk, şekil, biçim özelliklerindeki değişimlerin neler olabileceği konusunda, fikirlerini iletmiştir. Proje bünyesinde çalışan ressam, bu öneriler doğrultusunda, bahsi geçen resimleri yeniden çizerek revize etmiştir. Asıl uygulamada, resimlerin revize edilmiş versiyonları kullanılmıştır.

Deneme uygulaması sonrasında, toplanan TİK üyeleri ile birlikte uygulama değerlendirilmiş; bunun sonucunda, beş yaş grubunun çalışmadan çıkarılması ve iki yaş grubunun çalışmaya dahil edilmesi, SED bilgisinin çıkarılması, veri toplama sürecinde bir uygulayıcı ekibinin oluşturulması önerilmiştir. TİK üyelerinin önerileri dikkate alınarak asıl uygulama gerçekleştirilmiştir.

3.5.2. Asıl uygulama

Çalışmanın asıl uygulamasının verileri Adana, Ankara, Eskişehir, Hatay, İstanbul, Karabük, Kayseri, Malatya, Manisa, Mersin ve Nevşehir illerinde ikamet eden çocuklardan toplanmıştır.

Deneme uygulaması ile paralel olarak, veriler yüz yüze ve çocukla birebir olacak şekilde toplanmıştır. CLT-TR'nin alt testlerinin uygulanmasından önce, katılımcıların dil becerileni gözlemlemek amacıyla kısa bir sohbet gerçekleştirilmiş ve ardından GDB olup olmadığını belirlemek amacıyla TEDİL uygulanmıştır. Asıl uygulamaya hem GDB olan hem de TGG çocuklar dahil edildiğinden, TEDİL puanına bakılmaksızın tüm katılımcılara CLT-TR uygulanmıştır.

CLT-TR'nin resimleri tablet ya da bilgisayar üzerinden gösterilmiş, çocukların yanıtları uygulamacı tarafından puanlama kağıtlarına (EK-7) not edilmiştir. Çocuğun verdiği yanıtlar doğru ya da yanlış olarak belirtilmeden not edilmiştir. Anlama alt testlerinde çocuğun göstermiş olduğu resmin numarası yazılmış; üretim alt testlerinde ise çocuğun üretimi olduğu şekliyle yazılmıştır. Uygulayıcı, aldığı yanıttan sonra “Tamam, teşekkür ederim. Güzel, hadi devam edelim.” şeklinde olumlu doğal geribildirim vermiştir.

Testte yer alan sözcük üretim alt testleri için “Sana bazı resimler göstereceğim, her bir resim için sana bir soru soracağım. Sana gösterdiğim resme en uygun kelimeyi söyle. Her bir resim için bir kelime yeter” yönergesi verilmiştir. İsim Üretim alt testinde hedef

sözcükler için “Bu nedir?” sorusu; Eylem Üretim alt testinde “Ne yapıyor?” sorusu yönlendirilmiştir.

Sözcük anlama alt testleri için “Şimdi seninle birlikte resimlere bakacağız. Her bir sayfada 4 tane resim göreceksin. Bunlardan bir tanesini ben sana soracağım. Soruma en uygun olan resmi bulacaksın. Unutma sana sorduğumda tek bir resim göstereceksin, tamam mı? Bana gösterdiğin resmi tam olarak hatırlamak istiyorum bu yüzden kağıda notlar alacağım.” denilerek yönerge sunulmuştur. İsim anlama alt testinde hedef maddeler için çocuğa “..... nerede?” sorusu; eylem anlama alt testinde hedef maddeler için çocuğa “Hangisi ...?” şeklinde soru yöneltilmiştir.

Asıl uygulamada yer alan iki yaş grubu çocuklar için anlama alt testlerinde yönerge sadeleştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bunun için anlama alt testlerinde “Hadi gel seninle resimlere bakalım. “Hangisi? Bana parmağınla gösterir misin?” şeklinde yönerge verilmiştir.

Uygulama sırasında özellikle küçük yaş grubu olan iki yaş grubu için alt testler arasında kısa molalar verilmiş, çocuğun dikkatini yeniden toplaması için imkan sağlanmıştır.

Çocukların teste katılımını ve devam etmesini teşvik etmek amacıyla pekiştireç kullanılmıştır. Çocuklara testi tamamlamaları halinde gülen yüz ya da yıldız şeklinde olan çıkartmalardan istedikleri birinin kendisine verileceği söylenmiş ve testin sonunda bu çıkartmalar pekiştireç olarak verilmiştir.

Çalışma sonrasında, çalışmaya dahil edilen çocuklar hakkında bilgi almak isteyen kurumda görevli olan öğretmenler ve çocukların aileleri ile görüşülerek bilgilendirme yapılmış ve soruları yanıtlanmıştır.

Çalışma verilerinin, Türkiye’nin farklı illerinde yaşayan çocuklardan toplanması ve mevcut pandemi koşullarında veri toplama sürecinde yaşanan aksaklıkları azaltmak ve daha fazla veriye ulaşabilmek amacıyla bir uygulayıcı ekibi oluşturulmuştur. Uygulayıcı ekibi ile bilgiler aşağıdaki bölümde yer almaktadır.

3.6. Uygulama Güvenirliği ve Uygulayıcı Ekibi

Uygulama güvenirliliği (treatment fidelity) davranışsal müdahalelerin, geçerlik ve güvenirliliğini gözlemek ve geliştirmek amacıyla kullanılan metodolojik stratejileri ifade eden bir kavramdır (Bellg vd., 2004). Uygulama güvenirliliği aynı zamanda, yapılan klinik müdahale ve/veya değerlendirmenin geçerli ve güvenilir bir şekilde test edilmesi için

gerekli olan metodolojik pratikleri de kapsamaktadır. Borrelli vd.'ye (2005) göre, uygulama güvenilirliğini artırmanın en temel amacı, bağımlı değişkende gözlemlenen farklılıkların sadece bağımsız değişkenle açıklanabileceğine dair olan bilimsel güveni artırmaktır. Uygulama güvenilirliği, uygulama sırasında meydana gelebilecek protokol hatalarının erkenden saptanmasına yardımcı olmaktadır. Protokolden sapmak, yönergeyi yanlış ya da farklı sunmak, tüm çalışmanın ulaşacağı sonucu etkileyebilmektedir (Borrelli, 2011). Bu nedenle, uygulama farklı kişiler tarafından yapılacaksa, uygulama doğruluğunu sağlamak etik ve bilimsel bir yükümlülük haline gelmektedir. Uygulama güvenilirliğini gözlemek amacıyla önerilen yöntemler şu şekildedir: (1) ses kaydı, (2) video kaydı, (3) uygulamacının bir kontrol listesi üzerinden kendini değerlendirmesi, (4) katılımcıların bir anket ile uygulamayı değerlendirmesi (Borrelli, 2011).

Uygulayıcı ekibinin oluşturulması için Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü üçüncü ve son sınıf öğrencilerine bir çağrı yapılmış ve ekipte yer almak isteyen öğrencilere ulaşılarak, on kişilik bir uygulayıcı ekibi oluşturulmuştur. Mevcut çalışmada, uygulama güvenilirliğini sağlamak amacıyla öncelikle uygulayıcı ekibine araştırmacı tarafından bir eğitim verilmiştir. Çevrimiçi olarak verilen eğitimde, CLT-TR'nin geliştirilme süreci hakkında bilgi verilmiş, testin resimlerinden örnekler ve formlar gösterilerek tanıtılmış, testin uygulanması anlatılmış ve örneklendirilmiştir. Uygulayıcılardan, bir çocukla uygulama yapmadan önce bir deneme uygulaması yapmaları istenmiştir. Uygulama sırasında aldıkları ses kaydı araştırmacı tarafından dinlenmiş ve uygulayıcılara dönüt verilmiştir. Her bir uygulayıcı, yaptığı deneme uygulaması sonrasında dönüt almış ve varsa soruları yanıtlanarak çocuklarla yapılacak uygulama için hazır hale gelmiştir.

Uygulama güvenilirliğini sağlamak amacıyla, ses kaydının yanı sıra bir de uygulayıcı değerlendirme formu (EK-8) kullanılmıştır. Bu form, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, her bir uygulayıcının uygulamasının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı kullandığı form ile uygulayıcıların yönergeyi doğru bir şekilde sunup sunmadıkları, testi rasgele bir sırada uygulayıp uygulamadığı, olumlu doğal geribildirim kullanıp kullanmadığı gibi alanlarda değerlendirme yaparak uygulama güvenilirliğini sağlamayı ve sürdürmeyi amaçlamıştır.

Uygulayıcı ekibi veri toplama sırasında ses kaydı almış ve alınan ses kaydını araştırmacıya göndermiştir. Çalışmada kullanılan bütün veriler, araştırmacı tarafından puanlandırılmış ve kodlanmıştır.

3.7. Madde Analizi, Geçerlik ve Güvenirlik

3.7.1. Madde Analizi

Psikometride, ölçülebilir en küçük birim olan maddeler, ölçümün belkemiğini oluşturur. Testi oluşturan maddelerin özellikleri, geçerlilik ve güvenilirlikleri psikometrik ölçüm aracının kalitesini belirlemektedir. Maddeler hakkında bilgi edinilmesini sağlayan en önemli iki bileşen maddenin ayırt ediciliği ve maddenin güçlüğüdür (Penfield, 2013).

Test maddelerinin amacı, testin ölçmek istediği özelliği, testi alan kişiler arasında doğru bir şekilde ayırt edebilmektir. Madde ayırt ediciliği, maddeye verilen cevap ile toplam test puanı arasındaki korelasyondur. Madde ayırt edicilik indeksi sayesinde, ölçülmeye çalışan özelliğe sahip olan ve olmayan katılımcılar birbirinden ayırt edilebilmektedir (Haladyna, 2015). Madde ayırt edicilik indeksi belirlenirken, klasik test kuramına göre kullanılan yöntemlerden biri alt ve üst grupların belirlenmesidir. Bu yöntemde, katılımcıların verdikleri doğru yanıtlar toplanarak elde edilen toplam puan büyükten küçüğe olacak şekilde sıralanır. En düşük puanı alan %27'lik alt ve en yüksek puanı alan %27'lik üst gruplar belirlenir. İki grup arasındaki puanların anlamlı farklılık göstermesi maddenin ayırt edici özelliğini göstermektedir (Erkuş, 2016).

Madde güçlüğü, testin uygulandığı grupta maddeyi doğru yanıtlayanların oranıdır (Erkuş, 2016). “p” değeri ile ifade edilen madde güçlüğü değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir. Madde güçlüğü değeri 0'a yaklaştıkça maddenin zorluğunun arttığı, 1'e yaklaştıkça da maddenin kolaylaştığı ve daha çok katılımcı tarafından doğru yanıtlandığı yorumu yapılmaktadır (Haladyna, 2015). -1 ve +1 arasında değişen bu değerler için d değeri +1'e yaklaştıkça alt ve üst grupları iyi ayırt etmekte, 0'a yaklaştıkça ayırt ediciliği düşmektedir. Ayırt edicilik değerinin negatif bir değerde olması ise alt grubun, üst gruptan daha yüksek puan aldığını ifade etmektedir (Hasançebi vd., 2020). Test maddesi hakkında karar verilirken, p ve d değerleri birlikte yorumlanmaktadır.

Haladyna (2015) madde analizinden elde edilen madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri sonucunda maddeleri altı farklı tipte ele almaktadır. Tablo 3.6.'da madde ayırt edicilik ve madde güçlükleri puanlarına göre maddelerin nasıl yorumlandığı gösterilmektedir.

Tablo 3.6. Madde ayırt edicilik (*d*) ve madde güçlük indekslerine (*p*) göre maddelerin uygunluğu

Tip	<i>d</i>	<i>p</i>	Yorum
1	$d > 0.15$	$0.60 < p < 0.90$	İdeal madde- orta zorluk, yüksek ayırt edicilik
2	$d < 0.15$	$0.60 < p < 0.90$	Orta zorluk, düşük ayırt edicilik
3	-	$p > 0.90$	Düşük zorluk, ayırt edici değil
4	$d > 0.15$	$p < 0.60$	Yüksek zorluk, yüksek ayırt edicilik
5	$d < 0.15$	$p < 0.60$	Yüksek zorluk, düşük ayırt edicilik
6	$d < 0.00$	$p < 0.60$	Yüksek zorluk, düşük ayırt edicilik (çeldirici hatalı)

Tablo 3.6.'da gösterildiği gibi madde ayırt edicilik indeksinin 0.15'ten küçük olması maddenin ayırt edici olmadığı anlamına gelirken; 0.15'ten büyük olması maddenin yüksek ayırt edicilik özelliği olduğunu göstermektedir. Madde güçlük indeksinin ise 0.90'dan büyük olması maddenin düşük zorlukta olduğunu, 0.60'tan küçük olması ise yüksek zorluk derecesine sahip olduğunu göstermektedir. Bu değerler doğrultusunda ideal bir test maddesinin madde ayırt ediciliğinin 0.15'ten büyük; madde güçlük indeksinin ise 0.60 ile 0.90 değerleri arasında olması beklenmektedir.

Özgüven (1994) madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksi değerlerine göre maddeleri üç grupta toplamıştır. İdeal maddelerde, madde ayırt edicilik indeksi değeri $d > 0.30$ ve madde güçlük indeksi değeri $0.40 < p < 0.60$ arasında olmalıdır. Madde ayırt edicilik indeksi $0.20 < d < 0.29$ arasında, madde güçlük indeksi $0.15 < p < 0.39$ arasında olan maddeler ise ideal olmayan ancak testte kullanılabilecek maddeler olarak sayılmaktadır. Son olarak; madde ayırt edicilik indeksi 0.19'dan küçük olan, madde güçlük indeksi ise $0.61 < p < 0.85$; $p < 0.14$ ya da $p > 0.86$ değerlerini gösteren maddelerin teste dahil edilmemesi ya da çıkarılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksine göre yapılan madde yorumları Tablo 3.7.'de gösterilmektedir.

Tablo 3.7. Madde ayırt edicilik (*d*) ve madde güçlük indekslerine (*p*) göre maddelerin yorumu

Tip	<i>d</i>	<i>p</i>	Madde yorumu
1	$d > 0.30$	$0.40 < p < 0.60$	İdeal madde
2	$0.20 < d < 0.29$	$0.15 < p < 0.39$	Dahil edilebilir madde
3	$d < 0.19$	$0.61 < p < 0.85$ $p < 0.14$ ya da $p > 0.86$	Düzeltilmesi ya da dahil edilmemesi gerekli madde

Tablo 3.7.'de gösterildiği gibi teste dahil edilebilecek maddeler, madde ayırt edicilik indeksi 0.19 değerinden büyük olan; madde güçlük indeksi ise 0.39 ile 0.60

değerleri olan maddelerdir. Bu özellikleri taşımayan maddelerin testten çıkarılması ya da dahil edilecekse revize edilerek düzeltilmesi gereken maddeler olarak yorumlanmaktadır.

Tablo 3.6. ve Tablo 3.7.’de sunulan veriler birlikte değerlendirildiğinde madde ayırt edicilik indeksi için $d > 0.15$ olan ve madde güçlük indeksi için $0.15 < p < 0.90$ değerleri kabul edilebilir değerler olarak görülmektedir. Mevcut çalışmada, bu değerler göz önünde bulundurularak madde yorumları yapılmıştır.

3.7.2. Geçerlik

Ölçek geçerliği, ölçeğin geliştirildiği amaç doğrultusunda o amacı ne kadar yerine getirebildiği ile ilgili bir kavramdır (Kartal ve Bardakçı, 2018). Geçerlik daha geniş anlamıyla “doğruluğu” ifade etmektedir (Shaughnessy, Zechmeister ve Zechmeister, 2000). Geçerlik türleri genel olarak üç kategoride ele alınmaktadır (Cohen ve Swerdlik, 2018). Bunlar; kapsam (içerik) geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliğidir. Bazı kaynaklarda görünüş geçerliği de geçerlik türleri arasında sayılmaktadır (Şencan, 2005; Orlikoff, Schiavetti ve Metz, 2015; Kartal ve Bardakçı, 2018). Bu türlerin yanı sıra *ayırt edici geçerlik* türü de ayrı bir geçerlik türü ele alınmaktadır (Cohen ve Swerdlik, 2018).

Görünüş geçerliği, alanyazında mantıksal geçerlik olarak da geçmektedir. Bu geçerlik türü, ölçme amacının teste bakıldığında ne kadar görünür olduğu ile ilgilidir. Başka bir ifade ile, teste bakıldığında ne ölçüyor gibi görüldüğü testin ölçmek istediği amaç ile paralelse görünüş geçerliği sağlanmış demektir (Cohen ve Swerdlik, 2020). CLT geliştirilirken görünüş geçerliği yapılmamıştır (Haman vd., 2015). Testin farklı dillerdeki uyarlama çalışmalarında da görünüş geçerliği yapılmamıştır.

Kapsam geçerliği, alanyazında içerik geçerliği olarak da adlandırılmaktadır. Bu geçerlik, ölçme aracında bulunan maddelerin hepsinin, ölçülmek istenen özelliği ölçebilecek nitelikte olmasını ifade etmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Test ile her ne ölçülmek isteniyorsa, testi oluşturan tüm öğelerin ölçülen özelliği ayrıntılarıyla ölçebiliyor olması gerekmektedir (Cohen ve Swerdlik, 2020). CLT-TR geliştirilirken, sözcük bilgisini ölçen bir araçta bulunması gereken öğeler tartışılmış, uzman görüşleri alınmış ve geniş bir alanyazın taraması yapılmıştır (Haman vd., 2015; Haman vd., 2017). Bu doğrultuda, sözcük bilgisi ölçülürken, sözcük türlerinin isim ve eylemler olması gerektiği, verilen görevin ise sözcüğü anlama ve üretim olmasına karar verilmiştir. CLT’nin kapsam geçerliği ile ilgili bilgiler alanyazın bölümünde ve yöntem bölümünün altında yer alan veri toplama araçları başlığı altında CLT-TR kısmında detaylı bir şekilde

açıklanmaktadır. CLT-TR'nin Türkçe versiyonu geliştirilirken uzman görüşü alınmış ve pilot çalışması (Ünal, Tunçer ve Ege, 2013a) yapılmıştır. Bu nedenle, mevcut çalışmada kapsam geçerliği için ayrı bir çalışma gerçekleştirilmemiştir.

Ölçüt geçerliği, alanyazında kriter geçerliği olarak da adlandırılmaktadır. Bu geçerlik türü geliştirilmekte olan ölçek ile benzer bir yapıyı ölçen standart bir ölçüm aracı ile karşılaştırılarak elde edilen korelasyon ile belirlenmektedir (Şencan, 2005). Ölçüt geçerliğini saptamak için üç farklı yöntem tanımlanmaktadır. Bunlar; Geriye Dönük geçerlik, Eşzamanlı (Zamandaş) geçerlik ve Yordama geçerliğidir (Erkuş vd., 2017). CLT'nin diğer dillerdeki versiyonlarının kullanıldığı çalışmalarda CLT ile ebeveyn raporuna dayanan ve çocukların sözcük bilgisi hakkında bilgi veren formlar arasındaki ilişki incelenmiştir (Abbot-Smith vd., 2018; Hansen vd., 2019). CLT ile dil becerileri hakkında bilgi veren anlamsız sözcük tekrarı testinin kullanıldığı çalışmada (Van Wonderen ve Unsworth, 2020) ölçüt geçerliği bu şekilde araştırılmıştır. Yordama geçerliğinin temelinde elde edilecek skorun ya da test sonucunun önceden tahmin edilebilmesi yatmaktadır (Karakoç ve Dönmez, 2014; Şencan, 2005). Bu geçerlik türünde önemli olan noktalardan biri; testin birbirinden önemli derecede farklı özelliklere sahip olduğu bilinen (sağlıklı-hasta) iki farklı gruba uygulanmasıdır. Bu uygulama, grupların daha önceden ilişkili bir alanda/ölçekte yüksek ya da düşük puanlar aldıkları bilindiği durumlarda yapılabilir (Şencan, 2005). Mevcut çalışmada, ölçüt geçerliği için bir analiz gerçekleştirilmemiştir.

Yapı geçerliği, temel olarak ölçme aracının ortaya atılan kavramsal bir yapıyı ne kadar doğru ölçebildiği ile ilgilidir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Yapı geçerliğinin kanıtlanmasında farklı yöntemler bulunmaktadır. Bunlar, iç tutarlılık analizi, faktör analizleri, farklı gruplara uygulama, uç grupları karşılaştırma gibi yöntemlerdir (Şencan, 2005; Erkuş vd., 2017; Kartal ve Bardakçı, 2018; Cohen ve Swerdlik, 2020). Mevcut çalışmada madde geçerliğini belirlemek amacıyla madde analizi yapılarak madde geçerliği araştırılmış, iç tutarlılık analizleri kapsamında Cronbach's alpha katsayısı belirlenmiş, alt-testlerin birbirleriyle ve toplam test puanı ile olan ilişkisi analiz edilmiştir. Yapı geçerliğini desteklemek amacıyla, alt testler anlama-üretim görevleri ile sözcük türleri, isim-eylem, bağlamında tekrarlı ölçümlerle karşılaştırılmış; katılımcıların ebeveyn eğitim düzeyi grupları arasındaki farklılık incelenmiştir.

Ayırt edici geçerlik, bazı kaynaklarda yapı geçerliğinin bir alt kategorisi olarak ele alınmaktadır (Zait ve Berteau, 2011). Bu geçerlik, temel olarak aradaki farkın bir göstergesidir (Maerlender vd., 2013). Testin uygulandığı farklı gruplar arasında test skorları açısından anlamlı farkların bulunmasına dayanan bir geçerliktir. Deney grubu ile kontrol grubu gibi farklı özelliklere sahip iki grup arasında anlamlı bir farklılık olması ölçeğin geçerliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Karakaş, 2004). CLT'nin diğer dillerindeki versiyonlarında iki dilli ve tek dilli gruplar karşılaştırılmış (Bohnacker vd., 2016; Perold-Potgieter ve Southwood, 2016; Altman vd., 2017; Hansen vd., 2017); tek dilli dil bozukluğu olan ve olmayan gruplar karşılaştırılmıştır (Kapalková ve Slančová, 2017; Khoury Aouad Saliby vd., 2017). Mevcut araştırmada, farklı katılımcı gruplarının (TGG ve GDB) ve yaş gruplarının CLT-TR puanları karşılaştırılarak ayırt edici geçerlik analizleri yapılmıştır.

3.7.3. Güvenirlilik

Ölçek güvenirliliği, katılımcıların testi oluşturan öğelere verdikleri yanıtların tutarlı olmasıdır (Büyüköztürk, 2010). Bir test, aynı bireylere aynı koşullarda birden fazla kere uygulandığında, yaklaşık olarak benzer sonuçlar gözleniyorsa, bu sonuçlar arasında tutarlılık bulunuyorsa bu test güvenirliliği bulunan bir test kabul edilebilmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Tutarlılık, kararlılık ve eşdeğerlilik bir testin güvenirliliğini kanıtlamak üzere kullanılan yöntemlerdir (Orlikoff vd., 2015).

İç tutarlılık, bir testte bulunan maddelerin testin bütünü oluşturarak yapı ile uyum içerisinde olmasıdır (Erkuş vd., 2017). Ölçeği oluşturan her bir maddenin, kuramsal yapıyla ilgili olması, aynı yapıyı ölçer nitelikte olması gerekmektedir (Şencan, 2005). İç tutarlılık katsayısı, bu gereklilik koşulunun sağlanıp sağlanmadığının bir göstergesidir. İç tutarlılık analizlerinde belirlenmesinde kullanılan farklı yöntemler bulunmaktadır. Bunlar, Cronbach's alpha katsayısı, Kuder-Richardson 20 ve 21 katsayıları, yarıya bölme güvenirliliği ve madde-toplam puan korelasyonu analizleridir (Şencan, 2005; Kartal ve Bardakçı, 2018; Cohen ve Swerdlik, 2020). Mevcut çalışmada, iç tutarlılık analizleri için alt testlere göre ve yaş gruplarına göre ayrı ayrı KR-20 puanları hesaplanmıştır.

Kararlılık, bazı kaynaklarda istikrarlılık olarak da adlandırılmaktadır (Şencan, 2005). Kararlılık ölçeğin ilk uygulama üzerinden belirli bir süre geçtikten sonra test ikinci kez uygulandığında elde edilen skorlarının benzer olması demektir (Cohen ve Swerdlik, 2020). Test- tekrar test yöntemi test kararlılığını kanıtlamak için en temel

yollardan biridir. İki ayrı uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon bulguları testin kararlılığının bir göstergesidir (Şencan, 2005). Mevcut çalışmada, katılımcıların bir kısmına 2-4 hafta ara ile tekrar test yapılmış ve elde edilen verilerle korelasyon analizi gerçekleştirilerek ölçeğin güvenilirliğine kanıt oluşturulmuştur.

Eşdeğerlilik, testi uygulamasında aynı sonuçları elde etmeyi ifade etmektedir (Şencan, 2005). Alternatif formlar kullanılarak ya da puanlayıcılar arası güvenilirlik analizleri yapılarak testin eşdeğerliliği sorgulanabilmektedir (Şencan, 2005; Erkuş vd., 2017). CLT çalışmalarında alternatif form kullanımına rastlanmamıştır. Mevcut çalışmada, katılımcıların rasgele seçilen bir bölümü farklı bir uzman tarafından dinlenerek puanlandırılmıştır. Daha sonra araştırmacı ve ikinci uzmanın puanlamaları karşılaştırılarak testin puanlayıcılar arası güvenilirliği sınanmıştır.

3.8. Veri Analizi

Mevcut çalışmadan elde edilen veriler istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcılardan alınan bütün ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenmiş ve transkripsiyonu yapılmıştır. Yazıya dökülen ve puanlandırılan tüm veriler Excel programına aktarılmıştır.

CLT-TR'nin veri kodlaması yapılırken Haman vd. (2015) tarafından oluşturulan bir Excel dosyası kullanılmıştır. Bu dosyada, CLT hakkında genel bilgilerin yer aldığı ve kodlamanın nasıl yapılması ile ilgili yönergelerin verildiği ilk sayfa, katılımcıların doğum yılı, test uygulanma tarihi, tek ya da iki dillilik bilgilerinin girilebileceği genel bilgiler sayfası, İsim Anlama, Eylem Anlama, İsim Üretim, Eylem Üretim alt testlerinin her biri için verilerin kodlanacağı alt test sayfaları ve İsimler sözlüğü, Eylemler sözlüğü sayfaları bulunmaktadır. CLT hangi dil için geliştirilmişse, alt testlerin bulunduğu sayfalara her bir alt testteki hedef sözcükler yazılır. Anlama alt testleri için doğru yanıt kodlanır. Böylece katılımcıların göstermiş oldukları yanıtlar dosyaya girildiğinde cevaplar otomatik olarak 1-doğru, 0-yanlış şeklinde sayfanın altında görünür. Üretim alt testleri için de hedef sözcükler yazılır ve kabul edilecek doğru cevap(lar) sisteme tanıtılır. Üretim alt testinde çocuğun üretimi doğrudan ürettiği şekli ile yazılmaktadır.

Veri kodlanması için hazırlanmış olan Excel dosyasında, CLT-TR versiyonu anlama alt testlerinde bulunan her bir madde için doğru cevap önceden geliştiriciler tarafından kodlanmıştır. Araştırmacı, anlama alt testleri için her bir katılımcının yanıtını

resim numarası ile programa kodlamıştır. Program belirlenen doğru yanıt numarasına göre katılımcıların yanıtlarını sayfanın alt kısmında otomatik olarak 1-doğru ve 0-yanlış şeklinde puanlamıştır.

Sözcük Üretim alt testleri için ise daha karmaşık bir yol izlenmiştir. Excel dosyasının sonuna isimler ve eylemler için iki farklı sözlük sayfası oluşturulmuştur. Dosyanın ham halinde sadece her bir hedef sözcük için doğru yanıt(lar) bu sözlüğe tanıtılmış haldedir. Araştırmacı, çocukların üretimlerine göre her bir sözcük için oluşan farklı yanıtları bu sözlüğe tanıtmıştır. Sözcükler sözlüğe tanıtılırken hangi sütuna kodlanacağı yine Haman vd. (2015) tarafından sunulan öneriler dikkate alınarak belirlenmiştir. Geliştiriciler doğru ve yanlış kabul edilebilecek sözcükler için İngilizce ve İspanyolcadan örnekler vermişlerdir. Örneğin, hedef sözcük “*yıkıyor*” ise “*banyo yapıyor*” üretiminin de doğru kabul edilmesi önerilmiştir. Doğru kabul edilen yanıtlar arasında, artikülasyon hataları, sözcük kökünü değiştirmeden yapılan ek hataları, bölgesel kullanımlar gibi üretimler yer almaktadır. Yanlış cevaplar için ise ayrı ayrı hata türleri belirlenmiştir. Örneğin çocuk, “*şarkı söylüyor*” hedef sözcüğü yerine “*eline mikrofon almış*” gibi bir yanıt veriyorsa bu hata türlerinden *Tanımlama* hatası şeklinde kodlanmış, “*kedi*” hedef sözcüğü yerine “*miyav*” yanıtı verilmişse bu Yansıma Sözcük hatası şeklinde kodlanmıştır. Belirlenen hata türleri arasında semantik (anlamsal) karışıklık, fonolojik karışıklık, yanlış sözcük türü gibi hata türleri yer almaktadır. Çocuğun üretimi, İngilizce ve İspanyolcadan verilen örnekler göz önünde bulundurularak ve emin olunamayan noktalar da TİK üyelerine danışılarak hata türleri sütunlarından birine kodlanmıştır. İsim Üretim ve Eylem Üretim alt testleri için çocuğun yanıtları bu iki sayfaya ayrı ayrı yazıldıktan sonra her bir üretim için (daha önce sözlükte bulunmuyorsa) İsimler sözlüğü ve Eylemler sözlüğü sayfalarına tanıtılmıştır. Tanıtım sonrasında, doğru ya da yanlış sütununa kodlanan yanıtlar hedef alt testin sayfasında doğru-1 ve yanlış-0 olacak şekilde otomatik olarak puanlandırılmıştır.

Tüm veriler Excel programına belirtilen şekilde kodlandıktan sonra, istatistiksel analizler için IBM SPSS 23 paket programına aktarılmıştır.

Testi oluşturan maddelerin uygunluğunu belirlemek amacıyla madde analizi gerçekleştirilmiştir. Madde analizi Excel programı kullanılarak, tüm katılımcılar için %27’lik alt grup ve %27’lik üst grup yöntemi ile yapılmıştır. Aynı işlem katılımcıların üç grupta (2-3 ve 4 yaş) ele alındığı yaş grupları için de yapılmıştır. Madde analizi kapsamında testi oluşturan 128 madde için madde güçlük ve madde ayırt edicilik

değerleri hesaplanmıştır. Bu analiz sonrasında İsim Anlama alt testinin 2 deneme maddesi ile hedef maddeler değiştirilmiştir. Yapı geçerliği kapsamında yapılan ebeveyn eğitim düzeyi grupları ve alt testlerin grup içi karşılaştırmaları ile; ayırt edici geçerlik kapsamında yapılan karşılaştırmalarda katılımcıların puanları hedef maddeler üzerinde hesaplanmıştır. Bu analizlere deneme maddeleri dahil edilmemiş olup, her alt testten alınabilecek en yüksek puan 30 olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sorularına yanıt bulmak amacıyla istatistiksel analizler yapılmadan önce katılımcılara ait değişkenlerin dağılımı değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, Shapiro Wilk testi, basıklık ve çarpıklık değerleri ve elde edilen histogramlar incelenmiştir. Veri dağılımlarının her üç yöntemle değerlendirilmesi sonucu, değişkenlerin normal dağılım koşulunu sağlamadığı görülmüştür. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle çalışmada parametrik olmayan istatistiksel analizler kullanılmıştır.

Geçerlik analizler için IBM SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Betimleyici veriler kapsamında, katılımcıların alt testlerden almış oldukları minimum, maksimum, aritmetik ortalama standart sapma bilgileri elde edilmiştir. Yapı geçerliği kapsamında, Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyonel yöntemlerden, alt testlerin birbirleriyle ve alt test toplam test puanı korelasyonu için Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. CLT-TR alt testlerinin tekrarlı ölçümleri grup içinde Friedman Testi ile karşılaştırılmıştır. Alt testlerin ikili karşılaştırmaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır. Katılımcı skorları ebeveyn eğitim düzeyi grupları arasında Kruskal Wallis Testi ile karşılaştırılmıştır. Eğitim grupları arasındaki ikili karşılaştırmalar Mann Whitney-U Testi ile analiz edilmiş ve Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır.

Ayırt edici geçerlik analizleri kapsamında, CLT-TR alt test puanları yaş ve cinsiyet grupları ve TGG-GDB grupları arasında karşılaştırılmıştır. Yaş grupları (2-3-4 yaş) Kruskal Wallis testi karşılaştırılmıştır. Yaş gruplarının ikili karşılaştırması; cinsiyet grupları ve TGG-GDB grupları karşılaştırması Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir.

Güvenirlilik analizleri kapsamında, iç tutarlılığın hesaplanmasında Excel programı ile KR-20 yöntemi kullanılmıştır. CLT-TR'nin alt testleri için ve yaş grupları için KR-20 değerleri hesaplanmıştır. Kararlılık analizleri için katılımcılar arasından rasgele seçilen ve ulaşılabilen %10'luk dilimine tekrar test yapılmıştır. Test-tekrar test analizi için IBM SPSS 23 paket programı kullanılmış ve Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Son olarak, puanlayıcılar arası güvenilirlik analizleri için katılımcılardan rasgele seçilen 30 çocuğun ses kaydı başka bir uzmana gönderilerek yanıtları puanlandırması istenmiştir. Araştırmacı ve uzmanın puanlamaları Spearman korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir.



4. BULGULAR ve YORUM

4.1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi çocukların sözcük bilgisini değerlendirmede kullanılacak olan CLT-TR'nin geçerlik ve güvenirlik analizlerine yönelik bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik analizi öncesi yapılan madde analizi kapsamında madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Geçerlik analizleri kapsamında çalışmanın CLT-TR'nin yapı geçerliğinin ve ayırt edici geçerliğinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, yapı geçerliğini test etmek için faktör analitik yöntemler, madde-toplam test puanı korelasyonu ve alt test-toplam test puanı korelasyonu kullanılmıştır. Ayırt edici geçerliğini değerlendirmek amacıyla, katılımcıların CLT-TR skorlarının yaş, cinsiyet ve dil gelişimi gibi değişkenlere bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. CLT-TR'nin güvenirliği kapsamında testin, iç tutarlılık, kararlılık ve nesnellik analizleri ile desteklenip desteklenmediği sorusuna cevap aranmıştır.

4.2. Madde Analizi Bulguları

Mevcut çalışmada madde analizi kapsamında testi oluşturan her bir maddenin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Madde analizi için alt ve üst grupların karşılaştırılması yöntemi kullanılmış; katılımcıların %27'lik alt ve %27'lik üst grupları karşılaştırılmıştır. CLT-TR'nin gelişimsel bir beceri olan sözcük bilgisini ölçmesi sebebiyle maddelerin madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği yaş gruplarına göre farklılaşabilmektedir. Bu nedenle, alt ve üst grup yöntemi tüm katılımcılar için ve her bir yaş grubu için ayrı ayrı belirlenerek madde analizi yapılmıştır.

Madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerlerine dair alanyazında kabul edilebilir değerler bir önceki bölümde anlatılmıştır. Mevcut çalışmada, madde güçlüğü için $0.14 < p < 0.90$ değerleri; madde ayırt ediciliği için $d > 0.14$ değeri kabul edilebilir sınırlar olarak belirlenmiştir. Başka bir deyişle, en az bir grupta madde güçlük değeri $0.14 < p < 0.90$ arası değerlere sahip olan ve madde ayırt edicilik değeri $d > 0.14$ olan maddeler teste dahil edilmiştir. Madde analizi sonucu elde edilen madde güçlük (p) ve madde ayırt edicilik (d) değerleri, CLT-TR'yi oluşturan alt testlere ve yaşlara göre

tablolarda gösterilmiştir. İsim Anlama alt testinin madde analizi sonuçları Tablo 4.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. *İsim Anlama alt testinin tüm katılımcılara ve yaş gruplarına göre madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri*

Madde	Tüm gruplar		2 yaş grubu		3 yaş grubu		4 yaş grubu	
	p	d	p	d	p	d	p	d
İs_An_1	0.92	0.16	0.86	0.29	0.94	0.13	1.00	0.00
İs_An_2	0.68	0.56	0.48	0.57	0.70	0.41	0.90	0.20
İs_An_3	0.77	0.40	0.55	0.43	0.80	0.28	0.88	0.24
İs_An_4	0.70	0.55	0.55	0.71	0.72	0.44	0.91	0.17
İs_An_5	0.71	0.57	0.60	0.05	0.64	0.47	0.83	0.34
İs_An_6	0.71	0.52	0.55	0.43	0.73	0.41	0.94	0.12
İs_An_7	0.95	0.10	0.90	0.19	0.95	0.09	0.99	0.02
İs_An_8	0.90	0.19	0.67	0.57	0.98	0.03	1.00	0.00
İs_An_9	0.94	0.13	0.86	0.29	0.92	0.09	1.00	0.00
İs_An_10	0.69	0.62	0.52	0.48	0.69	0.63	0.93	0.15
İs_An_11	0.77	0.43	0.62	0.67	0.80	0.41	0.99	0.02
İs_An_12	0.86	0.22	0.62	0.48	0.92	0.03	0.94	0.12
İs_An_13	0.96	0.08	0.93	0.14	0.97	0.06	0.98	0.05
İs_An_14	0.93	0.14	0.81	0.38	0.97	0.06	0.98	0.05
İs_An_15	0.95	0.10	0.86	0.29	0.95	0.03	1.00	0.00
İs_An_16	0.87	0.23	0.81	0.38	0.88	0.25	0.98	0.05
İs_An_17	0.76	0.48	0.69	0.43	0.73	0.41	0.95	0.10
İs_An_18	0.60	0.77	0.31	0.43	0.58	0.66	0.77	0.46
İs_An_19	0.95	0.10	0.88	0.24	0.95	0.09	1.00	0.00
İs_An_20	0.97	0.05	0.93	0.14	1.00	0.00	0.99	0.02
İs_An_21	0.63	0.71	0.33	0.29	0.63	0.69	0.89	0.22
İs_An_22	0.62	0.64	0.45	0.43	0.56	0.44	0.79	0.41
İs_An_23	0.89	0.22	0.79	0.33	0.89	0.09	0.98	0.05
İs_An_24	0.79	0.39	0.64	0.52	0.80	0.28	0.89	0.22
İs_An_25	0.56	0.71	0.36	0.24	0.47	0.50	0.71	0.59
İs_An_26	0.86	0.29	0.74	0.43	0.88	0.25	0.95	0.10
İs_An_27	0.75	0.47	0.64	0.33	0.77	0.47	0.94	0.12
İs_An_28	0.89	0.22	0.79	0.43	0.91	0.19	0.98	0.05
İs_An_29	0.64	0.70	0.38	0.38	0.70	0.59	0.87	0.27
İs_An_30	0.92	0.17	0.90	0.10	0.88	0.25	0.99	0.02
İs_An_31	0.84	0.29	0.71	0.38	0.91	0.13	0.94	0.12
İs_An_32	0.91	0.18	0.79	0.43	0.97	0.06	0.98	0.05

Tablo 4.1.'de gösterildiği İsim Anlama alt testinde tüm yaş grupları için bakıldığında İs_An_1, İs_An_7, İs_An_9, İs_An_13, İs_An_14, İs_An_15, İs_An_19,

İs_An_20, İs_An_30 ve İs_An_32 maddelerinin madde güçlük değerleri kabul edilebilir sınırların dışında kalmaktadır. Yaş gruplarına göre bakıldığında ise İs_An_1 ($p=0.86$ ve $d=0.29$), İs_An_7 ($p=0.90$ ve $d=0.19$), İs_An_9 ($p=0.86$ ve $d=0.29$), İs_An_14 ($p=0.81$ ve $d=0.38$), İs_An_15 ($p=0.86$ ve $d=0.29$), İs_An_19 ($p=0.88$ ve $d=0.24$) ve İs_An_32 ($p=0.79$ ve $d=0.43$) maddelerinin 2 yaş grubunda; İs_An_30 ($p=0.88$ ve $d=0.25$) maddesinin de 3 yaş grubunda kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmektedir. İsim anlama alt testinde yer alan iki madde (İs_An_13 ve İs_An_20) hiçbir yaş grubu için kabul edilebilir değerlere sahip değildir.

Veri toplama araçları başlığı altında daha önceden belirtildiği üzere DASBT'nin tüm alt testlerinde ilk iki madde deneme maddesi olup, puanlamada kullanılmayan maddelerdir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde, deneme maddesi olan ilk iki maddenin İs_An_1 ve İs_An_2 kabul edilebilir değerlere sahip olduğu, ilk maddenin ($p=0.86$ ve $d=0.29$) iki yaş grubu için; ikinci maddenin ($p=0.68$ ve $d=0.56$) tüm yaş gruplarında kabul edilebilir p ve d değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle, İs_An_13 ve İs_An_20 maddelerini testten çıkarmak yerine, deneme maddesi olarak teste dahil edilmiş; başka bir deyişle deneme maddesi olan İs_An_1 ve İs_An_2 maddeleri ile yerleri değiştirilmiştir. Tez izleme komitesi ve testin Türkçe versiyonunu hazırlayan uzmanların da görüşü alınarak yapılan deneme maddesi ile test maddelerinin yer değiştirmesi sonrasında bütün maddeler teste dahil edilmiştir.

Eylem Anlama alt testi için madde analizi sonuçları Tablo 4.2.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2. *Eylem Anlama alt testinin tüm katılımcılara ve yaş gruplarına göre madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri*

Madde	Tüm gruplar		2 yaş grubu		3 yaş grubu		4 yaş grubu	
	p	d	p	d	p	d	p	d
Ey_An_1	0.93	0.12	0.80	0.20	0.96	0.07	0.97	0.05
Ey_An_2	0.90	0.17	0.75	0.30	0.91	0.11	1.00	0.00
Ey_An_3	0.88	0.22	0.70	0.40	0.91	0.19	0.97	0.05
Ey_An_4	0.58	0.47	0.53	0.45	0.59	0.44	0.70	0.29
Ey_An_5	0.76	0.40	0.48	0.35	0.83	0.26	0.82	0.37
Ey_An_6	0.85	0.30	0.68	0.35	0.89	0.22	0.96	0.08
Ey_An_7	0.77	0.47	0.55	0.50	0.85	0.30	0.92	0.16
Ey_An_8	0.44	0.62	0.15	0.20	0.31	0.41	0.63	0.58
Ey_An_9	0.84	0.30	0.68	0.25	0.89	0.22	0.91	0.18
Ey_An_10	0.68	0.48	0.50	0.60	0.74	0.37	0.88	0.13
Ey_An_11	0.86	0.29	0.68	0.45	0.91	0.19	0.99	0.03
Ey_An_12	0.66	0.66	0.35	0.40	0.63	0.67	0.88	0.24
Ey_An_13	0.75	0.47	0.50	0.30	0.70	0.52	0.92	0.16
Ey_An_14	0.38	0.57	0.13	-0.05	0.24	0.41	0.61	0.47
Ey_An_15	0.51	0.57	0.28	0.35	0.54	0.48	0.72	0.24
Ey_An_16	0.64	0.53	0.58	0.45	0.65	0.41	0.75	0.45
Ey_An_17	0.59	0.48	0.40	0.40	0.65	0.26	0.75	0.34
Ey_An_18	0.67	0.58	0.53	0.75	0.63	0.52	0.88	0.18
Ey_An_19	0.64	0.70	0.35	0.30	0.48	0.67	0.84	0.32
Ey_An_20	0.67	0.43	0.55	0.60	0.69	0.26	0.78	0.24
Ey_An_21	0.70	0.55	0.55	0.40	0.65	0.70	0.82	0.26
Ey_An_22	0.49	0.56	0.38	0.55	0.39	0.33	0.61	0.42
Ey_An_23	0.81	0.30	0.73	0.55	0.81	0.22	0.97	0.00
Ey_An_24	0.62	0.68	0.43	0.65	0.59	0.59	0.89	0.16
Ey_An_25	0.58	0.78	0.33	0.55	0.57	0.56	0.76	0.42
Ey_An_26	0.90	0.18	0.93	0.15	0.87	0.26	0.97	0.00
Ey_An_27	0.67	0.61	0.25	0.30	0.74	0.44	0.87	0.26
Ey_An_28	0.75	0.51	0.48	0.25	0.76	0.48	0.92	0.16
Ey_An_29	0.71	0.48	0.63	0.25	0.70	0.37	0.84	0.26
Ey_An_30	0.84	0.32	0.70	0.50	0.83	0.33	0.92	0.16
Ey_An_31	0.67	0.43	0.55	0.50	0.67	0.37	0.78	0.34
Ey_An_32	0.88	0.25	0.83	0.25	0.89	0.22	0.93	0.13

Tablo 4.2. incelendiğine Eylem Anlama alt testi için testin ilk maddesi olan Ey_An_1 hariç, bütün maddeler tüm yaş grubundan katılımcılar için kabul edilebilir p ve d değerlerine sahiptir. Ey_An_1 maddesi 2 yaş grubu için kabul edilebilir değerlere (p=0.80 ve d=0.20) sahiptir. Bu madde aynı zamanda deneme maddesi olduğu için herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

İsim Üretim alt testi için madde analizi sonuçları Tablo 4.3.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.3. *İsim Üretim alt testinin tüm katılımcılara ve yaş gruplarına göre madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri*

Madde	Tüm gruplar		2 yaş grubu		3 yaş grubu		4 yaş grubu	
	p	d	p	d	p	d	p	d
İs_Ür_1	0.73	0.51	0.63	0.45	0.74	0.52	0.81	0.33
İs_Ür_2	0.55	0.60	0.23	0.45	0.52	0.52	0.78	0.28
İs_Ür_3	0.50	0.55	0.43	0.55	0.59	0.59	0.63	0.42
İs_Ür_4	0.63	0.36	0.48	0.25	0.61	0.41	0.69	0.28
İs_Ür_5	0.51	0.79	0.28	0.55	0.46	0.70	0.63	0.69
İs_Ür_6	0.76	0.40	0.53	0.55	0.85	0.22	0.94	0.06
İs_Ür_7	0.92	0.16	0.78	0.45	0.96	0.07	1.00	0.00
İs_Ür_8	0.57	0.73	0.23	0.45	0.63	0.52	0.79	0.36
İs_Ür_9	0.50	0.73	0.33	0.35	0.39	0.63	0.72	0.44
İs_Ür_10	0.66	0.63	0.48	0.75	0.72	0.48	0.76	0.42
İs_Ür_11	0.29	0.55	0.08	0.15	0.24	0.48	0.40	0.58
İs_Ür_12	0.78	0.44	0.70	0.50	0.80	0.41	0.94	0.11
İs_Ür_13	0.86	0.28	0.58	0.55	0.89	0.15	0.99	0.03
İs_Ür_14	0.51	0.69	0.25	0.30	0.57	0.56	0.60	0.36
İs_Ür_15	0.15	0.20	0.03	0.05	0.15	0.15	0.18	0.36
İs_Ür_16	0.33	0.63	0.08	0.15	0.31	0.63	0.39	0.67
İs_Ür_17	0.79	0.40	0.60	0.80	0.87	0.26	0.96	0.08
İs_Ür_18	0.71	0.53	0.40	0.70	0.76	0.41	0.93	0.08
İs_Ür_19	0.87	0.25	0.80	0.40	0.87	0.26	1.00	0.00
İs_Ür_20	0.27	0.53	0.05	0.10	0.17	0.33	0.47	0.61
İs_Ür_21	0.88	0.24	0.68	0.55	0.91	0.11	0.96	0.08
İs_Ür_22	0.07	0.12	0.03	0.05	0.04	0.07	0.10	0.19
İs_Ür_23	0.79	0.40	0.58	0.55	0.80	0.33	0.92	0.17
İs_Ür_24	0.45	0.64	0.18	0.25	0.35	0.48	0.64	0.44
İs_Ür_25	0.77	0.44	0.48	0.65	0.81	0.30	0.97	0.06
İs_Ür_26	0.48	0.72	0.25	0.50	0.48	0.52	0.68	0.53
İs_Ür_27	0.63	0.73	0.35	0.60	0.65	0.63	0.89	0.22
İs_Ür_28	0.49	0.76	0.28	0.45	0.41	0.59	0.71	0.58
İs_Ür_29	0.61	0.77	0.45	0.80	0.61	0.70	0.89	0.22
İs_Ür_30	0.87	0.25	0.73	0.45	0.87	0.26	0.97	0.06
İs_Ür_31	0.59	0.80	0.43	0.85	0.59	0.74	0.81	0.39
İs_Ür_32	0.63	0.59	0.35	0.50	0.69	0.48	0.83	0.17

Tablo 4.3'e göre İsim Üretim alt testinde İs_Ür_7 ve İs_Ür_22 maddeleri tüm yaş grupları için bakıldığında kabul edilebilir değerler göstermemektedir. Ancak İs_Ür_7 maddesi 2 yaş grubu için kabul edilir değerler ($p=0.78$ ve $d=0.45$) almıştır. İs_Ür_22 maddesi 4 yaş grubundaki değerleri $p=0.10$ ve $d=0.19$ şeklindedir. Bu madde 4 yaş grubu

için zor ancak ayırt edici bir maddedir. Madde ayırt ediciliğinin kabul edilebilir bir değerde olması sebebiyle bu madde teste dahil edilmiştir.

Eylem Üretim alt testinin madde analizi sonuçları Tablo 4.4.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.4. *Eylem Üretim alt testinin tüm katılımcılara ve yaş gruplarına göre madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri*

Madde	Tüm gruplar		2 yaş grubu		3 yaş grubu		4 yaş grubu	
	p	d	p	d	p	d	p	d
Ey_Ür_1	0.79	0.42	0.57	0.68	0.88	0.13	0.98	0.03
Ey_Ür_2	0.77	0.40	0.55	0.73	0.86	0.28	0.95	0.03
Ey_Ür_3	0.48	0.67	0.07	0.05	0.42	0.34	0.56	0.63
Ey_Ür_4	0.41	0.56	0.30	0.41	0.45	0.53	0.59	0.38
Ey_Ür_5	0.12	0.21	0.00	0.00	0.02	0.03	0.25	0.50
Ey_Ür_6	0.20	0.37	0.02	0.05	0.11	0.22	0.33	0.53
Ey_Ür_7	0.31	0.49	0.05	0.09	0.13	0.13	0.45	0.41
Ey_Ür_8	0.64	0.57	0.43	0.32	0.64	0.59	0.89	0.09
Ey_Ür_9	0.79	0.30	0.57	0.77	0.95	0.03	0.83	0.28
Ey_Ür_10	0.69	0.52	0.39	0.59	0.78	0.25	0.89	0.22
Ey_Ür_11	0.73	0.53	0.48	0.77	0.81	0.38	0.94	0.13
Ey_Ür_12	0.66	0.60	0.36	0.55	0.75	0.44	0.91	0.19
Ey_Ür_13	0.14	0.22	0.05	0.09	0.09	0.19	0.25	0.13
Ey_Ür_14	0.39	0.65	0.14	0.18	0.34	0.44	0.52	0.59
Ey_Ür_15	0.15	0.27	0.07	0.14	0.06	0.06	0.23	0.41
Ey_Ür_16	0.67	0.64	0.41	0.64	0.72	0.44	0.91	0.19
Ey_Ür_17	0.74	0.42	0.55	0.82	0.81	0.13	0.91	0.19
Ey_Ür_18	0.62	0.46	0.39	0.59	0.75	0.31	0.78	0.13
Ey_Ür_19	0.44	0.68	0.30	0.50	0.41	0.50	0.59	0.56
Ey_Ür_20	0.54	0.54	0.34	0.59	0.63	0.31	0.77	0.34
Ey_Ür_21	0.43	0.72	0.14	0.27	0.28	0.44	0.56	0.56
Ey_Ür_22	0.70	0.48	0.50	0.45	0.73	0.22	0.83	0.22
Ey_Ür_23	0.41	0.48	0.16	0.32	0.42	0.41	0.52	0.16
Ey_Ür_24	0.57	0.81	0.27	0.27	0.52	0.66	0.73	0.53
Ey_Ür_25	0.19	0.35	0.00	0.00	0.16	0.19	0.30	0.34
Ey_Ür_26	0.77	0.41	0.59	0.55	0.80	0.41	0.95	0.03
Ey_Ür_27	0.23	0.33	0.07	0.14	0.20	0.34	0.33	0.41
Ey_Ür_28	0.68	0.59	0.36	0.36	0.72	0.31	0.84	0.25
Ey_Ür_29	0.74	0.47	0.45	0.82	0.81	0.31	0.91	0.13
Ey_Ür_30	0.52	0.85	0.14	0.27	0.47	0.69	0.83	0.34
Ey_Ür_31	0.80	0.40	0.52	0.32	0.84	0.25	0.98	0.03
Ey_Ür_32	0.30	0.47	0.05	0.00	0.16	0.19	0.39	0.53

Tablo 4.4.'te görüldüğü üzere Ey_Ür_5 ve Ey_Ür_13 maddeleri hariç alt testteki bütün maddeler teste dahil edilebilir özellik göstermektedir. Tüm yaş gruplarına göre

Ey_Ür_5 ($p=0.12$ ve $d=0.21$) ve Ey_Ür_13 ($p=0.14$ ve $d=0.22$) madde güçlük değerleri düşük ancak madde ayırt edicilik değerleri kabul edilebilir sınırlardadır. 4 yaş grubuna göre bakıldığında ise Ey_Ür_5 maddesi kabul edilebilir değerlere ($p=0.25$ ve $d=0.50$) sahip olduğu için teste dahil edilmiştir. Ey_Ür_13 maddesi uygun madde güçlüğüne sahip ancak düşük ayırt edicilik ($p=0.25$ ve $d=0.13$) özelliği göstermektedir. Bu madde tüm gruplar için yapılan analizde ayırt edicilik değeri kabul edilebilir olduğu için teste dahil edilmiştir.

CLT-TR madde analizi kapsamında her bir alt test ve yaş grubu için madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. İsim Anlama alt testinde, iki maddenin (İs_An_13 ve İs_An_20) hiçbir yaş grubunda kabul edilebilir güçlük ve ayırt edicilik değerlerine sahip olmadığı görülmüştür. Bu maddelerin, deneme maddeleri olan ve katılımcı performansına dahil edilmeyen ilk iki madde ile değiştirilmesi gerekmiştir. Bu yer değişikliği ile alt testteki maddeler testin yapılandırmasına daha uygun hale getirmiş olup, herhangi bir madde testten çıkarılmamıştır. Eylem Anlama alt testinde, tüm katılımcıların dahil edildiği analizde yalnızca ilk madde (Ey_An_1) kabul edilebilir değerlere sahip değildir. Bu madde, testin deneme maddesi olup; 2 yaş grubu için uygun değerlere sahip olması sebebiyle teste dahil edilmiştir. İsim Üretim alt testinde, tüm katılımcılara yönelik yapılan analizde kabul edilebilir değerlere sahip olmayan iki maddeden biri (İs_Ür_7) 2 yaş grubunda; diğeri (İs_Ür_22) ise 4 yaş grubunda kabul edilebilir madde ayırt edicilik değerine sahiptir. Bu nedenle, her iki madde de teste dahil edilmiştir. Eylem Üretim alt testinde, tüm katılımcıların dahil edildiği analizde yalnızca bir maddenin (Ey_Ür_13) madde güçlük değeri sınır değere sahiptir ancak, ayırt edicilik değeri kabul edilebilir düzeydedir. Aynı madde 4 yaş grubu için kabul edilebilir madde güçlük değerine sahip olduğu için teste dahil edilmiştir.

Özetle, madde analizi sonuçlarına göre tüm maddeler CLT-TR'ye dahil edilmiştir. İsim Anlama alt testinde test maddeleri ile deneme maddelerinin yeri değiştirilerek, maddeler testin yapılandırılmasına uygun hale getirilmiştir. Bu yapılandırma, masa başı bir düzenleme ile sağlanabildiğinden, tekrar bir deneme uygulamasına ihtiyaç duyulmamıştır. Ayırt edici geçerlik kapsamında yapılan karşılaştırmalar, İsim Anlama alt testindeki deneme maddeleri ile hedef iki maddenin yer değiştirilmesi sonucu oluşan katılımcı skorları ile yapılmıştır. Diğer alt testlerde herhangi bir değişiklik yapılmamış olup; her bir alt test için analizler alınabilecek maksimum 30 puan üzerinden yapılmıştır.

4.3. CLT-TR'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular

CLT-TR'in geçerlik analizleri kapsamında yapı geçerliği ve ayırt edici geçerlik analizleri yapılmıştır. Testin kapsam geçerliğine dair bilgi ve bulgular bir önceki bölümde veri toplama araçları başlığı altında açıklanmıştır. Testin yapı geçerliği ve ayırt edici geçerlik ile ilgili bulguları aşağıda yer almaktadır.

4.3.1. CLT-TR'nin yapı geçerliği

CLT-TR'in yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla, iç tutarlılık analizleri (Cronbach's Alpha) yapılmış, alt testlerin birbirleriyle, alt test toplam puan ve madde toplam puan korelasyonları bulunmuş ve alt test puanları tekrarlı ölçümlerde grup içinde karşılaştırılmış ve CLT-TR puanları ebeveyn eğitim düzeyi grupları arasında karşılaştırılmıştır.

4.3.1.1. İç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayısı

CLT-TR'nin yapı geçerliği için yapılan analizlerden biri iç tutarlılık (Cronbach's alpha-CA) katsayısının belirlenmesidir. CA katsayısı, CLT-TR geneli için oldukça yüksek bulunmuştur (CA=0.96). Testin güvenilirliği için de önemli olan CA katsayısı CLT-TR'nin yapı geçerliğine katkıda bulunmaktadır.

4.3.1.2. Alt test- alt test ve alt- test toplam puan korelasyonuna ilişkin bulgular

CLT-TR dört alt testten oluşmaktadır. Yapı geçerliği analizleri kapsamında bu alt testlerin birbirleriyle olan korelasyonu ve alt test-toplam puan korelasyonları her yaş grubu için ve yaş grubu ayrımı yapmaksızın tüm katılımcılar için Spearman korelasyonu ile ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Tablo 4.5.'te iki yaş grubu için alt test-alt test ve alt test-toplam puanı ile olan Spearman korelasyon katsayıları gösterilmektedir.

Tablo 4.5. 2 yaş grubu için alt testlerin birbirleriyle ve toplam puan ile olan Spearman korelasyon katsayıları

Alt testler	Eylem Anlama	İsim Üretim	Eylem Üretim	Toplam puan
İsim Anlama	.782**	.593**	.643**	.888**
Eylem Anlama		.498**	.522**	.813**
İsim Üretim			.669**	.821**
Eylem Üretim				.836**

** $p < .01$

Tablo 4.5.'te görüldüğü üzere CLT-TR'nin 2 yaş grubu için İsim Anlama, Eylem Anlama, İsim Üretim ve Eylem Üretim alt testlerinin birbirleri ile arasında $p < .01$

düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca tüm alt testlerin toplam test puanı ile arasında da $p < .001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4.6.'da 3 yaş grubu için alt test-alt test ve alt test-toplam puan arasındaki Spearman korelasyon katsayıları gösterilmektedir.

Tablo 4.6. 3 yaş grubu için alt testlerin birbirleriyle ve toplam puan ile olan Spearman korelasyon katsayıları

Alt testler	Eylem Anlama	İsim Üretim	Eylem Üretim	Toplam puan
İsim Anlama	.696**	.682**	.617**	.850**
Eylem Anlama		.573**	.603**	.837**
İsim Üretim			.653**	.861**
Eylem Üretim				.844**

** $p < .01$

Tablo 4.6.'da gösterildiği gibi CLT-TR'nin 3 yaş grubu için İsim Anlama, Eylem Anlama İsim Üretim ve Eylem Üretim alt testlerinin birbirleriyle aralarında ve toplam test puanı ile arasında $p < .01$ pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 4.7.'de 4 yaş grubu için alt test-alt test ve alt test-toplam puan arasındaki Spearman korelasyon katsayıları gösterilmektedir.

Tablo 4.7. 4 yaş grubu için alt testlerin birbirleriyle ve toplam puan ile olan Spearman korelasyon katsayıları

Alt testler	Eylem Anlama	İsim Üretim	Eylem Üretim	Toplam puan
İsim Anlama	.604**	.548**	.566**	.751**
Eylem Anlama		.486**	.632**	.799**
İsim Üretim			.556**	.809**
Eylem Üretim				.871**

** $p < .01$

Tablo 4.7.'de gösterildiği gibi CLT-TR'nin 4 yaş grubu için elde edilen sonuçlar 2 ve 3 yaş grubu için elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. 4 yaş grubunda da tüm alt testlerin birbirleri ile arasında ve alt testlerin toplam test puanı ile arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4.8.'de tüm katılımcılar için alt test-alt test ve alt test-toplam puan arasındaki Spearman korelasyon katsayıları gösterilmektedir.

Tablo 4.8. Tüm yaş grupları için alt testlerin birbirleriyle ve toplam puan ile olan Spearman korelasyon katsayıları (N=245)

Alt testler	Eylem Anlama	İsim Üretim	Eylem Üretim	Toplam puan
İsim Anlama	.844**	.793**	.825**	.918**
Eylem Anlama		.741**	.818**	.913**
İsim Üretim			.794**	.906**
Eylem Üretim				.941**

** $p < .01$

Tablo 4.8.'de gösterildiği gibi CLT-TR'nin tüm yaş grupları için İsim Anlama, Eylem Anlama İsim Üretim ve Eylem Üretim alt testlerinin birbirleriyle aralarında ve toplam test puanı ile arasında $p < 0.01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. CLT-TR'nin tüm alt testleri ile toplam test puanı arasındaki pozitif yönde yüksek korelasyon ($r_s > .90$) bulunmaktadır.

4.3.1.3. *Yapı geçerliğine katkı sağlayan ek kanıtlar*

CLT-TR alt testlerinin grup içi karşılaştırmalarına ilişkin bulgular:

CLT-TR'nin yapı geçerliği kapsamında iç tutarlılık ve korelasyonel yöntemlerin yanı sıra mevcut araştırmada, katılımcıların yaş grupları ve anne-baba eğitim düzeylerine göz önünde bulundurularak grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalarda deneme maddeleri puanlamaya dahil edilmemiştir. Her alt testten alınabilecek maksimum puan 30'dur.

Gelişim gruplarına göre alt test ve toplam test puanlarının incelenmesi: CLT-TR'nin alt test puanlarının grup içinde farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla, TGG ve GDB olan katılımcıların skorları grup içi karşılaştırmalarla analiz edilmiştir. TGG katılımcıların alt test skorları her bir yaş grubu için ayrı ayrı da grup içinde karşılaştırılmıştır. Gelişim gruplarına göre, CLT-TR'nin tekrarlı ölçümlerinde verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle, Friedman Testi kullanılmıştır.

TGG ve GDB katılımcıların CLT-TR'nin alt testlerine ilişkin Friedman testi sonuçları Tablo 4.9.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.9. Gelişimsel grupların CLT-TR alt testlerine ilişkin Friedman Testi sonuçları

Grup	Alt testler	n	S.O.	X^2	sd	p
TGG	İsim Anlama	245	3.89	876.921	4	<.001
	Eylem Anlama		2.80			
	İsim Üretim		2.06			
	Eylem Üretim		1.24			
GDB	İsim Anlama	30	3.73	98.200	4	<.001
	Eylem Anlama		2.87			
	İsim Üretim		1.95			
	Eylem Üretim		1.45			

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi gelişimsel grupların her ikisinin CLT-TR'nin alt testlerine ilişkin aldıkları test skorları grup içinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.01$). Başka bir ifadeyle, TGG ve GDB grubu katılımcılarının tekrarlı ölçümlerinde İsim Anlama, Eylem Anlama, İsim Üretim ve Eylem Üretim alt testi skorları anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Friedman testi sonrası alt testler arasında ortaya konan anlamlı farklılığın, hangi alt testler arasında olduğunu incelemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmış ve Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. TGG katılımcıların, görev ve sözcük türüne ilişkin alt testleri skorlarının karşılaştırıldığı analiz sonuçları Tablo 4.10.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.10. TGG katılımcıların CLT-TR alt testlerine ilişkin Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Görev	Sözcük türü	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
Anlama	Eylem İsim	Negatif	215	115.64	24862.00	-12.456	<.001
		Pozitif	10	56.30	563.00		
		Eşit	20				
		Toplam	245				
Üretim	Eylem İsim	Negatif	183	121.41	22218.00	-10.669	<.001
		Pozitif	37	56.54	2092.00		
		Eşit	25				
		Toplam	245				
Sözcük türü	Görev						
İsim	Üretim Anlama	Negatif	238	122.84	29236.50	-13.348	<.001
		Pozitif	4	41.63	166.50		
		Eşit	3				
		Toplam	245				
Eylem	Üretim Anlama	Negatif	233	123.33	28735.00	-13.274	<.001
		Pozitif	7	26.43	185.00		
		Eşit	5				
		Toplam	245				

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi TGG katılımcıların, CLT-TR'de İsim ve Eylem sözcük türleri söz konusu olduğunda alt testler arasında anlamlı bir farklılık olup

olmadığını analiz etmek amacıyla yapılan Wilcoxon-Z Testi sonuçlarına göre, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark Anlama ve Üretim alt testleri için $p<.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. TGG katılımcıların, İsimlerden elde ettikleri puanlar hem Anlama hem de Üretim alt testlerinde Eylemlerden elde edilen puanlara kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir.

TGG katılımcıların, CLT-TR’de Anlama ya da Üretim görevi söz konusu olduğunda; alt testler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını analiz etmek amacıyla yapılan Wilcoxon-Z Testi sonuçlarına göre, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark İsimler ve Eylemler alt testleri için $p<.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. TGG katılımcıların, Anlama alt testi puanları hem İsim hem de Eylem sözcüklerinde, Üretim alt testi puanlarından anlamlı derecede yüksektir ($p<.01$).

TGG katılımcılarının tekrarlı ölçümlerinde, CLT-TR alt testlerine göre puanları karşılaştırıldığı analiz sonuçlarına göre, katılımcıların çoğunluğunun alt test puanları en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla şu şekildedir: İsim Anlama, Eylem Anlama, İsim Üretim ve Eylem Üretim.

GDB olan katılımcıların, sözcük türüne ilişkin alt test skorlarının karşılaştırıldığı analiz sonuçları Tablo 4.11.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.11. GDB katılımcıların CLT-TR alt testlerine ilişkin Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Görev	Sözcük türü	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
Anlama	Eylem	Negatif	24	13.71	329.00	-3.911	<.001
		Pozitif	2	11.00	22.00		
		Eşit	4				
		Toplam	30				
Üretim	Eylem	Negatif	20	15.25	305.00	-2.807	0.005
		Pozitif	7	10.43	73.00		
		Eşit	3				
		Toplam	30				
Sözcük türü	Görev						
İsim	Üretim	Negatif	28	15.93	446.00	-4.394	<.001
		Pozitif	2	9.50	19.00		
		Eşit	0				
		Toplam	30				
Eylem	Üretim	Negatif	26	15.15	394.00	-4.355	<.001
		Pozitif	2	6.00	12.00		
		Eşit	2				
		Toplam	30				

Tablo 4.11.’de görüldüğü gibi GDB katılımcıların, CLT-TR’de İsim ve Eylem sözcük türleri söz konusu olduğunda alt testler arasında anlamlı bir farklılık olup

olmadığını analiz etmek amacıyla yapılan Wilcoxon-Z Testi sonuçlarına göre, sıralamalar ortalamaları arasındaki fark sözcük türüne göre; Anlama ve Üretim alt testleri için $p<.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. GDB katılımcıların, İsimlerden elde ettikleri puanlar hem Anlama hem de Üretim alt testlerinde Eylemlerden aldıkları puanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

GDB katılımcıların CLT-TR’de Anlama ve Üretim görevi söz konusu olduğunda; göre türleri arasında İsim ve Eylem alt testleri için $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. GDB katılımcıların, Anlama alt testi puanları hem İsim hem de Eylemlerin yer aldığı alt testlerde; Üretim alt testi puanlarından anlamlı derecede yüksektir. GDB katılımcılar, TGG katılımcılara benzer olarak Anlama alt testlerinden; Üretim alt testlerine göre anlamlı derecede daha yüksek skorlar elde etmişlerdir.

GDB katılımcıların çoğu CLT-TR’deki en yüksek skorları İsim Anlama alt testinden elde etmişlerdir. Bu alt testi sırasıyla Eylem Anlama, İsim Üretim ve Eylem Üretim alt testleri izlemektedir. Anlama alt testlerinde, Üretim alt testlerinden anlamlı derecede daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Eylem sözcüklerine kıyasla, İsim sözcüklerinden anlamlı derecede daha yüksek skorlar alınmıştır.

Yaş gruplarına göre alt test ve toplam test puanlarının incelenmesi: CLT-TR alt testlerinin tekrarlı ölçümleri, çalışmada yer alan 2,3 ve 4 yaş grupları için de ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. TGG katılımcıların yaş grupları baz alınarak yapılan tekrarlı ölçümlere ilişkin uygulanan Friedman Testi sonuçları Tablo 4.12.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.12. Yaş gruplarının CLT-TR alt testlerine ilişkin Friedman Testi sonuçları

Yaş Grubu	Alt Testler	n	S.O.	χ^2	sd	p
2;00-2;11	İsim Anlama	54	3.87	186.566	4	<.001
	Eylem Anlama	54	2.63			
	İsim Üretim	54	2.24			
	Eylem Üretim	54	1.26			
3;00-3;11	İsim Anlama	91	3.92	330.456	4	<.001
	Eylem Anlama	91	2.82			
	İsim Üretim	91	2.04			
	Eylem Üretim	91	1.22			
4;00-4;11	İsim Anlama	100	3.89	361.770	4	<.001
	Eylem Anlama	100	2.88			
	İsim Üretim	100	1.99			
	Eylem Üretim	100	1.25			

Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi yaş gruplarına göre yapılan Friedman Testi analiz sonucunda CLT-TR tekrarlı ölçümlerinde her yaş grubu için *İsim Anlama*, *Eylem Anlama*, *İsim Üretim* ve *Eylem Üretim* alt testlerinden almış oldukları puanlar arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın hangi alt testler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Wilcoxon-Z Testi uygulanmıştır.

Yaş grupları içinde sözcük türüne göre alt testler arasındaki farklılığın incelendiği Wilcoxon-Z Testi sonuçları Tablo 4.13.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.13. Yaş gruplarının sözcük türüne göre CLT-TR alt testlerine ilişkin Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Yaş Grubu	Görev	Sözcük Türü	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
2;00-2;11	Anlama	Eylem	Negatif	48	27.09	1300.50	-5.984	<.001
			Pozitif	3	8.50	25.50		
		İsim	Eşit	3				
			Toplam	54				
	Üretim	Eylem	Negatif	40	25.73	1029.00	-5.346	<.001
			Pozitif	6	8.67	52.00		
		İsim	Eşit	8				
			Toplam	54				
3;00-3;11	Anlama	Eylem	Negatif	82	44.78	3672.00	-7.774	<.001
			Pozitif	4	17.25	69.00		
		İsim	Eşit	5				
			Toplam	91				
	Üretim	Eylem	Negatif	70	46.24	3236.50	-6.793	<.001
			Pozitif	13	19.19	249.50		
		İsim	Eşit	8				
			Toplam	91				
4;00-4;11	Anlama	Eylem	Negatif	85	45.36	3856.00	-7.936	<.001
			Pozitif	3	20.00	60.00		
		İsim	Eşit	12				
			Toplam	100				
	Üretim	Eylem	Negatif	73	50.16	3662.00	-6.230	<.001
			Pozitif	18	29.11	524.00		
		İsim	Eşit	9				
			Toplam	100				

Tablo 4.13.'te görüldüğü gibi CLT-TR'nin *İsim* ve *Eylem* sözcük türüne göre ayrılan alt testlerinin ikili karşılaştırmalarını yapabilmek amacıyla uygulanan Wilcoxon-Z Testi sonuçlarına göre 2, 3 ve 4 yaş gruplarının her biri için *Eylem* ve *İsim* sözcükleri arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tüm yaş gruplarında, katılımcıların hem *Anlama* hem de *Üretim* alt testlerinde *İsim* sözcüklerinde elde ettikleri puanlar, *Eylem* sözcüklerinden elde ettikleri puanlara kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir.

Yaş grupları içinde görev türüne göre alt testler arasındaki farklılığın incelendiği Wilcoxon-Z Testi sonuçları Tablo 4.14.'te gösterilmektedir

Tablo 4.14. Yaş gruplarının görev türüne göre CLT-TR alt testlerine ilişkin Wilcoxon-Z Testi sonuçları

Yaş Grubu	Sözcük Türü	Görev	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
2;00-2;11	Eylem	Üretim	Negatif	49	27.85	1364.50	-6.158	<.001
		Anlama	Pozitif	3	4.50	13.50		
			Eşit	2				
			Toplam	54				
	İsim	Üretim	Negatif	51	27.61	1408.00	-6.137	<.001
		Anlama	Pozitif	2	11.50	23.000		
			Eşit	1				
			Toplam	54				
3;00-3;11	Eylem	Üretim	Negatif	88	47.09	4144.00	-8.127	<.001
		Anlama	Pozitif	3	14.00	42.00		
			Eşit	0				
			Toplam	91				
	İsim	Üretim	Negatif	90	45.50	4095.00	-8.250	<.001
		Anlama	Pozitif	0	0.00	0.00		
			Eşit	1				
			Toplam	91				
4;00-4;11	Eylem	Üretim	Negatif	96	49.47	4749.00	-8.552	<.001
		Anlama	Pozitif	1	4.00	4.00		
			Eşit	3				
			Toplam	100				
	İsim	Üretim	Negatif	97	50.95	4942.00	-8.623	<.001
		Anlama	Pozitif	2	4.00	8.00		
			Eşit	1				
			Toplam	100				

Tablo 4.14.'te görüldüğü gibi CLT-TR'nin Anlama ve Üretim görev türüne göre ayrılan alt testlerinin ikili karşılaştırmalarını yapabilmek amacıyla uygulanan Wilcoxon-Z Testi sonuçlarına göre, Anlama ve Üretim sözcükleri arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 2, 3 ve 4 yaş gruplarının her biri için Anlama alt testi puanları, Üretim alt testleri puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Tüm yaş gruplarında, katılımcıların hem İsim hem de Eylem sözcükleri alt testlerinde Anlama görevinden elde ettikleri puanlar, Üretim görevinden elde ettikleri puanlara kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir.

CLT-TR alt testlerinin tekrarlı ölçümlerinden elde edilen bulgulara göre tüm yaş gruplarının grup içi karşılaştırmalarında, alt testler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bütün yaş grupları içinde, katılımcıların çoğunluğunu alt test

performansları düşünüldüğünde, puanları yüksekte düşüğe doğru şu şekilde sıralanmaktadır: İsim Anlama, Eylem Anlama, İsim Üretim ve Eylem Üretim.

Ebeveyn eğitim gruplarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular:

Katılımcıların anne ve baba eğitim düzeyleri 3 gruba ayrılmaktadır. Bunlar, İlköğretim, Lise ve Üniversitedir. Anne-baba eğitim bilgisine ulaşamayan katılımcılar bu incelemeye dahil edilmemiştir.

Anne eğitim düzeyi gruplarına göre katılımcıların, CLT-TR alt testlerinden aldıkları skorlar arasında bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla, verilerin normal dağılım gösterememesi sebebiyle Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Anne eğitim düzeyi gruplarına göre katılımcıların CLT-TR skorlarını karşılaştıran Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4.15.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.15. Anne eğitim düzeyi gruplarına göre katılımcıların CLT-TR alt testlerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları (N=220)

Alt Testler	Eğitim Düzeyi	n	S.O.	χ^2	sd	p
İsim Anlama	İlköğretim	33	101.79	5.500	2	.064
	Lise	61	97.55			
	Üniversite	126	119.05			
Eylem Anlama	İlköğretim	33	95.42	4.378	2	.112
	Lise	61	103.28			
	Üniversite	126	117.94			
İsim Üretim	İlköğretim	33	83.73	13.770	2	.001*
	Lise	61	97.71			
	Üniversite	126	123.70			
Eylem Üretim	İlköğretim	33	94.61	8.351	2	.015*
	Lise	61	97.05			
	Üniversite	126	121.17			
Toplam puan	İlköğretim	33	91.92	9.436	2	.009*
	Lise	61	97.22			
	Üniversite	126	121.79			

$p < .05$

Tablo 4.15.'te görüldüğü üzere CLT-TR'nin İsim Üretim, Eylem Üretim alt testleri ve test toplam puanları ile anne eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlama alt testlerinden olan İsim Anlama ve Eylem Anlama alt testlerinde ise anne eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

CLT-TR'nin Üretim görevi olan alt testlerinin ve test toplam puanının anne eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği Kruskal-Wallis testi ile kanıtlanmıştır. Bulunan farklılığın hangi eğitim grupları arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmış ve Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır.

Katılımcıların CLT-TR Üretim alt testleri ile toplam test puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Anne eğitim düzeyi gruplarına göre Mann Whitney-U Testi sonuçları

Alt test	Anne Eğitim Düzeyi	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
İsim Anlama	İlköğretim -Lise	960.00	-0.366	.714
	İlköğretim -Üniversite	1745.50	-1.431	.153
	Lise -Üniversite	3099.00	-2.162	.031
Eylem Anlama	İlköğretim -Lise	941.50	-0.516	.606
	İlköğretim -Üniversite	1646.50	-1.841	.066
	Lise -Üniversite	3337.50	-1.460	.144
İsim Üretim	İlköğretim -Lise	883.50	-0.976	.329
	İlköğretim -Üniversite	1318.50	-3.236	.001*
	Lise -Üniversite	2940.00	-2.608	.009*
Eylem Üretim	İlköğretim -Lise	976.00	-0.242	.809
	İlköğretim -Üniversite	1585.00	-2.102	.036
	Lise -Üniversite	2992.00	-2.456	.014*
Toplam puan	İlköğretim -Lise	958.00	-0.384	.701
	İlköğretim -Üniversite	1514.50	-2.398	.016*
	Lise -Üniversite	2984.50	-2.475	.013*

* $p < .017$ (Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır.)

Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi katılımcıların anne eğitim düzeyi grupları arasında İsim Üretim, Eylem Üretim alt testlerinde ve CLT-TR toplam puanları açısından $p < 0.17$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İsim Üretim alt testi ve Toplam test puanı için bakıldığında, anne eğitim düzeyi Üniversite olan katılımcıların elde ettikleri puanlar, anne eğitim düzeyi Lise ve İlköğretim olan katılımcıların puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Eylem Üretim alt testinde anne eğitim düzeyli Üniversite olan katılımcıların puanları, anne eğitimi Lise düzeyinde olanlara kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir. İsim Anlama ve Eylem Anlama alt testlerinde anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Katılımcılardan alınan baba eğitim düzeyi bilgisi kapsamında, anne eğitim düzeyi ile aynı istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Baba eğitim düzeyi gruplarına göre katılımcıların, CLT-TR alt testlerinden aldıkları skorlar arasında bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla, Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Baba eğitim düzeyi gruplarına göre katılımcıların CLT-TR skorlarını karşılaştıran Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4.17.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.17. Baba eğitim düzeyi gruplarına göre katılımcıların CLT-TR alt testlerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları (N=220)

Alt Testler	Eğitim Düzeyi	n	S.O.	χ^2	sd	p
İsim Anlama	İlköğretim	25	95.12	1.703	2	.427
	Lise	42	111.63			
	Üniversite	153	112.72			
Eylem Anlama	İlköğretim	25	89.12	3.196	2	.202
	Lise	42	113.07			
	Üniversite	153	113.29			
İsim Üretim	İlköğretim	25	71.94	11.550	2	.003*
	Lise	42	106.08			
	Üniversite	153	118.01			
Eylem Üretim	İlköğretim	25	84.92	4.669	2	.097
	Lise	42	111.04			
	Üniversite	153	114.53			
Toplam puan	İlköğretim	25	82.24	5.771	2	.056
	Lise	42	110.14			
	Üniversite	153	115.22			

$p < .05$

Tablo 4.17.'de görüldüğü üzere CLT-TR'nin yalnızca İsim Üretim alt testi puanı açısından baba eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlama alt testlerinden olan İsim Anlama-Eylem Anlama ve Eylem Üretim alt testlerinde ise baba eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İsim Üretim alt testi ve toplam test puanı açısından farklılığın hangi eğitim grupları arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi ve Bonferroni düzeltmesi sonrasında elde edilen bulgular Tablo 4.18.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.18. *Baba eğitim düzeyi gruplarına göre Mann Whitney-U Testi sonuçları*

Alt test	Baba Eğitim Düzeyi	U	Z	p
İsim Anlama	İlköğretim -Lise	450.50	-0.972	.331
	İlköğretim -Üniversite	1600.00	-1.318	.187
	Lise -Üniversite	3186.00	-0.084	.933
Eylem Anlama	İlköğretim -Lise	408.00	-1.520	.129
	İlköğretim -Üniversite	1495.00	-1.751	.080
	Lise -Üniversite	3204.00	-0.028	.978
İsim Üretim	İlköğretim -Lise	357.50	-2.176	.030
	İlköğretim -Üniversite	1116.00	-3.341	<.001*
	Lise -Üniversite	2860.00	-1.092	.275
Eylem Üretim	İlköğretim -Lise	405.50	-1.552	.121
	İlköğretim -Üniversite	1392.50	-2.180	.029
	Lise -Üniversite	3116.00	-0.300	.764
Toplam puan	İlköğretim -Lise	386.50	-1.796	.072
	İlköğretim -Üniversite	1344.50	-2.379	.017
	Lise -Üniversite	3059.50	-0.474	.636

Tablo 4.18.'de gösterildiği gibi baba eğitim düzeyi Üniversite olan katılımcılar İsim Üretim alt testinden elde ettikleri skorlar, baba eğitim düzeyi İlköğretim olan katılımcılardan anlamlı olarak ($p<.017$) daha yüksektir. Diğer alt testlerde, baba eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır;

4.3.2. CLT-TR'nin ayırt edici geçerliği

CLT gelişimsel bir beceri olan sözcük bilgisini ölçen bir testtir. Bu nedenle, katılımcıların test performanslarının gelişimsel özelliklerine göre farklılık gösterebileceği varsayılmıştır. Testin ayırt edici geçerliği kapsamında, katılımcıların CLT puanları yaş, cinsiyet ve dil gelişim gruplarına göre karşılaştırılmıştır. Katılımcıların test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve karşılaştırma sonucu elde edilen veriler aşağıda verilmektedir.

4.3.2.1. Yaş ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin bulgular

TGG katılımcıların CLT-TR puanları yaş ve cinsiyet gruplarına göre her bir alt test ve toplam puan üzerinden karşılaştırılmıştır. Puanlamaya deneme maddeleri dahil edilmemiştir. Her bir alt testten alınabilecek maksimum puan 30'dur. Katılımcılar yaşlarına göre 3 gruba ayrılmıştır. Yaş gruplarına göre CLT-TR puanlarının betimsel istatistik sonucu elde edilen değerleri Tablo 4.19.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.19. CLT-TR'nin alt testlere ve yaş gruplarına göre betimsel istatistik sonuçları

Alt testler	Yaş grubu	n	Min	Maks	Ort.	SS
İsim anlama	2;00-2;11	54	9	29	20.38	5.02
	3;00-3;11	91	16	30	25.48	3.29
	4;00-4;11	100	17	30	28.39	2.25
	Tüm grup	245	9	30	25.54	4.55
Eylem Anlama	2;00-2;11	54	5	29	15.40	5.34
	3;00-3;11	91	9	30	21.86	4.21
	4;00-4;11	100	15	30	25.83	3.20
	Tüm grup	245	5	30	22.06	5.70
İsim Üretim	2;00-2;11	54	0	24	12.88	5.66
	3;00-3;11	91	9	30	19.19	4.37
	4;00-4;11	100	12	29	23.14	3.48
	Tüm grup	245	0	30	19.41	5.83
Eylem Üretim	2;00-2;11	54	0	24	8.87	5.10
	3;00-3;11	91	7	27	15.73	3.88
	4;00-4;11	100	7	28	20.64	3.78
	Tüm grup	245	0	28	16.22	6.09
Toplam test	2;00-2;11	54	30	106	58.05	17.66
	3;00-3;11	91	53	116	82.51	13.15
	4;00-4;11	100	59	115	98.05	10.70
	Tüm grup	245	30	116	83.46	20.21

Tablo 4.19.'da gösterildiği gibi TGG katılımcıların alt testlere göre performansları değerlendirildiğine, tüm yaş grupları için Anlama alt testi ortalamaları, Üretim alt testleri ortalamalarından daha yüksektir. Katılımcıların toplam test performanslarına bakıldığında en düşük performansı en küçük yaş grubu olan 2;00-2;11 yaş grubunda (onu takip eden 3;00-3;11 yaş grubu ve en yüksek performans ile 4;00-4;11 yaş grubu şeklindedir. Katılımcıların yaşları büyüdükçe testten aldıkları toplam puan da artmıştır.

CLT-TR puanlarına göre yaş grupları arasında bir farklılık olup olmadığını test edilmiştir. Yaş grupları arasındaki olası bir farklılığı belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.20.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.20. CLT-TR'nin alt testlerine ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Alt Testler	Yaş Grubu	n	S.O.	X^2	sd	p
İsim Anlama	2;00-2;11	54	49.94	1115.06	2	<.001
	3;00-3;11	91	109.70			
	4;00-4;11	100	174.55			
Eylem Anlama	2;00-2;11	54	47.85	113.53	2	<.001
	3;00-3;11	91	112.37			
	4;00-4;11	100	173.25			
İsim Üretim	2;00-2;11	54	51.74	100.72	2	<.001
	3;00-3;11	91	113.54			
	4;00-4;11	100	170.09			
Eylem Üretim	2;00-2;11	54	44.19	129.39	2	<.001
	3;00-3;11	91	109.75			
	4;00-4;11	100	178.06			

S.O.: Sıra Ortalaması

Tablo 4.20'de görüldüğü üzere CLT-TR'nin tüm alt testleri için yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İsim Anlama, Eylem Anlama, İsim Üretim ve Eylem Üretim alt testleri toplam puanları açısından 2, 3 ve 4 yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. CLT-TR'nin gelişimsel değişkenlere göre yaş gruplarını ayırt etmesi yapı geçerliğini desteklemektedir.

CLT-TR'nin alt testlerinin yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği Kruskal-Wallis testi ile kanıtlanmıştır. Bulunan farklılığın hangi yaş gruplarında olduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney-U testi ve Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Katılımcıların CLT-TR alt testlerinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.21.'de verilmiştir.

Tablo 4.21. CLT-TR'nin alt testlerine ilişkin Mann Whitney-U Testi sonuçları

Alt testler	Yaş grupları	U	Z	p
İsim anlama	2 yaş-3 yaş	956.50	-6.156	<.001
	2 yaş-4 yaş	255.50	-9.369	<.001
	3 yaş-4 yaş	1839.50	-7.198	<.001
Eylem Anlama	2 yaş-3 yaş	844.00	-6.612	<.001
	2 yaş-4 yaş	255.00	-9.282	<.001
	3 yaş-4 yaş	1970.00	-6.787	<.001
İsim Üretim	2 yaş-3 yaş	976.00	-6.068	<.001
	2 yaş-4 yaş	333.00	-8.978	<.001
	3 yaş-4 yaş	2208.00	-6.155	<.001
Eylem Üretim	2 yaş-3 yaş	673.00	-7.311	<.001
	2 yaş-4 yaş	228.50	-9.376	<.001
	3 yaş-4 yaş	1572.50	-7.823	<.001

Tablo 4.21.'de gösterildiği gibi katılımcıların CLT-TR'nin alt testlerine göre hangi yaş grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermek üzere uygulanan analiz sonuçlarına göre tüm yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.001$). İsim Anlama, Eylem Anlama, İsim Üretim ve Eylem Üretim alt testlerinin tümünde 2 yaş ile 3 yaş; 2 yaş ile 4 yaş ve 3 yaş ile 4 yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Katılımcıların yaşları arttıkça, CLT-TR alt testlerinden aldıkları puanlar da anlamlı derecede artmaktadır. Yaş gruplarının alt testlerden aldıkları skorlar büyükten küçüğe doğru sırasıyla 4 yaş, 3 yaş ve 2 yaş şeklindedir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre CLT-TR alt test ve toplam puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 4.22.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.22. CLT-TR'nin cinsiyet gruplarına göre betimsel istatistik sonuçları

Alt testler	Cinsiyet	n	Min	Maks	Ort.	SS
İsim Anlama	Kız	125	9	30	25.12	5.01
	Erkek	120	9	30	25.98	4.00
Eylem Anlama	Kız	125	5	30	21.29	6.27
	Erkek	120	6	30	22.85	4.95
İsim Üretim	Kız	125	3	28	18.50	6.02
	Erkek	120	0	30	20.36	5.50
Eylem Üretim	Kız	125	0	26	15.72	6.25
	Erkek	120	0	28	16.75	5.89
Toplam Test	Kız	125	30	112	80.86	21.58
	Erkek	120	31	116	86.17	18.38

Tablo 4.22.'de gösterildiği gibi bütün alt testlerde erkek katılımcıların performansları kız katılımcılardan daha yüksek bulunmuştur. Toplam test performansları da bu doğrultuda erkek çocuklarda kız çocuklarından daha yüksektir.

CLT-TR puanlarının katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Testin sonuçları Tablo 4.33.'Te verilmiştir.

Tablo 4.23. CLT-TR'nin cinsiyet gruplarına göre Mann Whitney-U Testi sonuçları

Alt test	Cinsiyet	N	S.O	S.T.	U	p
İsim Anlama	Kız	125	119.97	14996.00	7121.00	.491
	Erkek	120	126.16	15139.00		
	Toplam	245				
Eylem Anlama	Kız	125	116.01	14501.50	6626.50	.114
	Erkek	120	130.28	15633.50		
	Toplam	245				
İsim Üretim	Kız	125	112.87	14022.00	6147.00	.015*
	Erkek	120	134.28	16113.00		
	Toplam	245				
Eylem Üretim	Kız	125	117.68	14709.00	6834.50	.229
	Erkek	120	128.55	15425.00		
	Toplam	245				
CLT Toplam puan	Kız	125	115.50	14438.00	6563.00	.091
	Erkek	120	130.81	15697.00		
	Toplam	245				

Tablo 4.23.'te görüldüğü gibi katılımcıların cinsiyetleri ile İsim Üretim alt testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Erkek katılımcılar, kız katılımcılardan İsim Üretim alt testinde anlamlı düzeyde daha yüksek puan almışlardır. Katılımcıların, İsim Anlama, Eylem Anlama, Eylem Üretim alt testleri ve CLT-TR tümünden aldıkları toplam puanları cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.

4.3.2.2. Gelişimsel gruplara ilişkin bulgular

CLT-TR'nin gelişimsel değişikliklerden biri olan yaş ve cinsiyet gibi değişkenlerin yanı sıra, dil gelişimi değişkenine bağlı olarak da ayırt ediciliği incelenmiştir.

TGG ve GDB olan iki katılımcı grubunun CLT-TR'nin alt testlerine ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.24.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.24. CLT-TR'nin gelişim gruplarına göre betimsel istatistik sonuçları

Alt testler	Grup	n	Min	Maks	Ort.	SS
İsim anlama	TGG	245	9	30	25.54	4.56
	GDB	30	5	28	20.36	5.92
Eylem Anlama	TGG	245	5	30	22.06	5.70
	GDB	30	4	28	16.76	5.57
İsim Üretim	TGG	245	0	30	19.41	5.83
	GDB	30	1	19	10.93	5.86
Eylem Üretim	TGG	245	0	28	16.22	6.09
	GDB	30	0	18	9.26	5.50
Toplam test	TGG	245	30	116	83.46	20.21
	GDB	30	30	85	57.86	18.31

Tablo 4.24.'te gösterildiği gibi TGG gruptaki katılımcıların İsim Anlama; Eylem Anlama; İsim Üretim ve Eylem Üretim alt testlerindeki ve buna bağlı olarak toplam test performansları GDB olan katılımcılardan daha yüksektir.

Dil gelişim gruplarının CLT-TR alt testlerinden aldıkları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.25.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.25. CLT-TR'nin dil gelişim gruplarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Alt test	Grup	N	S.O	S.T.	U	p
İsim Anlama	TGG	245	146.55	35902.00	1583.00	<.001
	GDB	30	68.27	2048.00		
	Toplam	275				
Eylem Anlama	TGG	245	145.80	35722.00	1763.00	<.001
	GDB	30	74.27	2228.00		
	Toplam	275				
İsim Üretim	TGG	245	148.56	36396.00	1089.00	<.001
	GDB	30	51.80	1554.00		
	Toplam	275				
Eylem Üretim	TGG	245	147.00	36015.00	1470.00	<.001
	GDB	30	64.50	1935.00		
	Toplam	275				
CLT-TR Toplam puan	TGG	245	147.59	36158.50	1326.50	<.001
	GDB	30	59.72	1791.50		
	Toplam	275				

Tablo 4.25.'te gösterildiği gibi CLT-TR'nin tüm alt testleri ve toplam puanları açısından gelişim grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. TGG grupta olan çocukların, İsim Anlama, Eylem Anlama, İsim Üretim ve Eylem Üretim alt testlerinde

aldıkları puanlar, GDB grupta olan çocukların bu alt testlerdeki puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. TGG grup ile GDB grubu arasında sözcük bilgisi açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .001$).

4.4. CLT-TR'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

CLT-TR'nin güvenilirliğini saptamak için iç tutarlılık, kararlılık ve nesnellik analizleri yapılmıştır. İç tutarlılık analizi için Kuder Richardson 20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı hesaplanmış, kararlılık analizi için test-tekrar test puanları karşılaştırılmış

4.4.1. İç tutarlılık: Kuder Richardson (KR-20) analizi bulguları

CLT-TR'de yer alan sorulan doğru ya da yanlış (1-0) şeklinde puanlanmaktadır. Testi oluşturan soruların madde güçlükleri de birbirinden farklıdır. Bu özelliklere sahip testlerin iç tutarlılık analizinde KR-20 yönteminin kullanılması önerilmektedir (Erkuş, 2003).

CLT-TR'nin toplam katılımcılar ve yaş gruplarına göre elde edilen KR-20 katsayıları Tablo 4.26.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.26. CLT-TR'nin yaşlara göre KR-20 katsayıları

	Genel	4 yaş	3 yaş	2 yaş
KR-20	0.96	0.91	0.94	0.93

Tablo 4.26.'da görüldüğü üzere CLT-TR'nin toplam katılımcılar üzerinden hesaplanan KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.96 bulunmuştur. Katılımcıların yaş gruplarına göre bakıldığında 4 yaş grubu için KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.91; 3 yaş grubu için 0.94 ve 2 yaş grubu için 0.93 olarak bulunmuştur. Erkuş (2003) iç tutarlılık analizlerinde 0.70 değerinin alt sınır olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde, testin her tüm yaş grupları için elde edilen KR-20 güvenilirlik katsayıları oldukça yüksek değerlere sahiptir. Bu analiz sonucunda CLT-TR'nin yüksek KR-20 katsayıları ile güvenilirliği ortaya konmuştur.

Yaş gruplarının yanı sıra CLT-TR'nin alt testlerine göre KR-20 güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Testin alt testlere göre KR-20 güvenilirlik katsayıları Tablo 4.27.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.27. CLT-TR'nin alt testlere göre KR-20 katsayıları

	İsim anlama	Eylem anlama	İsim üretim	Eylem üretim
KR-20	0.88	0.87	0.90	0.90

Tablo 4.27.'de görüldüğü gibi CLT-TR'nin İsim Anlama alt testi için KR-20 güvenirlik katsayısı 0.88; Eylem Anlama alt testi için 0.87; İsim Üretim alt testi için 0.90 ve Eylem Üretim alt testi için 0.90 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu katsayılar CLT-TR'nin alt testler için de yüksek KR-20 katsayıları ile güvenilirliği ortaya konmuştur.

4.4.2. Kararlılık: Test-tekrar test güvenirliği bulguları

CLT-TR'nin kararlılık analizi kapsamında TGG katılımcılar arasından rasgele seçilen ve ulaşılabilen %10'luk dilimine 2-3 hafta ara ile tekrar test uygulanmıştır. Test-tekrar test puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla alt testler ve toplam test puanı için Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda, alt testlerin ve toplam puan için ilk uygulama ile tekrar uygulama sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir uyum olduğu görülmüştür. Spearman korelasyon katsayısı; İsim Anlama alt testi için ($r_s=.82$, $p<.001$); Eylem Anlama alt testi için ($r_s=.95$, $p<.001$); İsim Üretim alt testi için ($r_s=.90$, $p<.001$); Eylem Üretim alt testi için ($r_s=.85$, $p<.001$) ve toplam test puanı için ($r_s=.95$, $p<.001$) şeklindedir. CLT-TR'nin test-tekrar test güvenirliği açısından önemli derecede güvenilir olduğu ortaya konmuştur.

4.4.3. Nesnellik: Puanlayıcılar arası güvenirlik analizi bulguları

Puanlayıcılar arası güvenirlik çalışması için rasgele 30 katılımcı seçilmiştir. Veri toplama sırasında katılımcılardan alınan ses kayıtları içerisinden, rasgele seçilen ve bu katılımcılara ait olan ses kayıtları bir uzman dil ve konuşma terapistine gönderilmiştir. Puanlayıcı uzmana, alt testler ve puanlama formları tanıtılmış; testin uygulanması ve puanlaması hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ses kayıtlarında uygulayıcılar çocukların göstermiş olduğu resmin numarasını sesli bir şekilde belirtmişlerdir. Puanlayıcı, anlama alt testlerinde, uygulayıcının belirtmiş olduğu numarayı puanlama formuna kodlamış; üretim alt testlerinde ise katılımcının üretimini olduğu şekli ile yazmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlik analizi için Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. CLT-TR'nin dört alt testten oluştuğu göz önünde bulundurularak, puanlayıcılar arası güvenirlik analizi dört alt test ve test toplam puanı için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre araştırmacı ile diğer puanlayıcının puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir uyum

olduğu ortaya konmuştur. Puanlayıcılar arası güvenilirlik analizine göre; İsim Anlama alt testi için ($r_s=.99$, $p<.001$); Eylem Anlama alt testi için ($r_s=.99$, $p<.001$); İsim Üretim alt testi için ($r_s=.99$, $p<.001$); Eylem Üretim alt testi için ($r_s=.96$, $p<.001$) ve toplam test puanı için ($r_s=.98$, $p<.001$) sonuçları elde edilmiştir. CLT-TR'nin puanlayıcılar arası güvenilirlik açısından önemli derecede güvenilir olduğu ortaya konmuştur.

4.5. Bulgu Özeti

CLT-TR'nin leksikal bilgiyi ölçmede geçerli ve güvenilir bir test olduğu, yapılan analizler sonucu ortaya konmuştur. CLT-TR'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması bulguları Tablo 4.28.'de özetlenmektedir.



Tablo 4.28. CLT-TR geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bulguları özeti

Analiz		İşlem	Bulgu
Madde Analizi	Madde güçlük (p) - madde ayırt edicilik (d)	Alt-Üst %27'lik grupların karşılaştırılması	Testi maddeleri kabul edilebilir (p) ve (d) değerine sahiptir.
Geçerlik	Yapı Geçerliği	İç tutarlılık (Cronbach's alfa)	0.96* (Test geneli)
		Alt test-alt test ve Alt test- toplam puan korelasyonu (Spearman korelasyon katsayısı)	Alt testler arasında alt test toplam puanlar arasında anlamlı korelasyonlar bulunmaktadır.
		Alt testler tekrarlı ölçümler Friedman Testi (TGG-GDB)-(Yaş grupları)	Alt testler arasındaki fark anlamlı (Tüm gruplar için)
		Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	Anlama > Üretim İsimler > Eylemler
		Ebeveyn eğitim düzeyi (Kruskal Wallis Testi- Mann Whitney-U Testi)	Anne eğitim Üretim alt testlerinde Üniversite>Lise ve İ.Ö Baba eğitim İsim üretim Üniversite>İ.Ö
	Ayırt edici Geçerlik	Yaş grupları (Kruskal Wallis Testi- Mann Whitney-U Testi)	Yaş grupları arasındaki fark anlamlıdır. CLT-TR skorları; 2 yaş <3 yaş <4 yaş
		Cinsiyet (Mann Whitney-U Testi)	İsim Üretim Kız<Erkek
		Dil gelişim grupları TGG ve GDB (Mann Whitney-U Testi)	Dil gelişim grupları arasındaki fark anlamlıdır. CLT-TR skorları; GDB<TGG
Güvenirlik	İç Tutarlılık	Kuder Richardson yöntemi (KR-20 güvenilirlik katsayısı)	0.96 (genel) >0.80 (alt testler)
	Kararlılık	Test tekrar test yöntemi (Spearman korelasyon katsayısı)	$r_s > 0.80$ (Alt testler ve toplam puan)
	Nesnellik	Puanlayıcılar arası güvenilirlik (Spearman korelasyon katsayısı)	$r_s > 0.95$ (Alt testler ve toplam puan)

Tablo 4.28.'de görüldüğü üzere testi oluşturan maddelerin uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan ve alt ve üst %27'lik grupların karşılaştırıldığı madde analiz sonucunda testi oluşturan maddelerin kabul edilebilir madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Yapı geçerliği analizleri kapsamında uygulanan iç tutarlılık analizi için Cronbach's alfa katsayısı 0.96 bulunmuştur. CLT-TR'nin alt testleriyle ve alt test toplam puan arasındaki korelasyon her yaş grubunda ve tüm katılımcılar için anlamlı bulunmuştur. Ayırt edici geçerlik kapsamında, yaş grupları arasındaki ve dil gelişim grupları arasındaki fark incelenmiştir. CLT-TR skorlarının yaş grupları arasında ve TGG-GDB grubu arasında anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Güvenirlik analizler kapsamında, iç tutarlılık, kararlılık ve nesnellik analizler yapılmıştır. İç tutarlılık analizinde hesaplanan KR-20 güvenirlik katsayısı 0.96 bulunmuştur. Kararlılık göstergesi olarak test tekrar test arasındaki korelasyon katsayısı, tüm alt testler için >0.80 olarak hesaplanmıştır. Nesnellik analizlerinde, puanlayıcılar arası güvenirlik incelenmiş ve puanlayıcılar arası hesaplanan korelasyon katsayısı tüm alt testler için >0.95 olarak bulunmuştur. CLT-TR'nin gruplar içi tekrarlı ölçümlerinde TGG katılımcılarının tüm yaş grupları için alt test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İsim Anlama testini, büyükten küçüğe doğru sırasıyla Eylem Anlama, İsim Üretim ve Eylem Üretim alt testi izlemektedir. Anne eğitim düzeyi yalnızca Üretim alt testleri için anlamlı olarak farklılaşırken; Baba eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı bir farklılık yalnızca İsim Üretim alt testinde bulunmaktadır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Mevcut araştırmanın amacı, Cross-linguistic Lexical Tasks-Türkçe'nin (CLT-TR) geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır. CLT-TR, okul öncesi çocuklarda sözcük bilgisinin ölçülmesini amacıyla uluslararası bir projede (COST Action- IS0804) geliştirilmiş bir testtir. Test, sözcük bilgisini farklı görevlerde (anlama ve üretim) ve farklı sözcük türlerinde (isim ve eylem) değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. CLT-TR, *İsim Anlama*, *Eylem Anlama*, *İsim Üretim* ve *Eylem Üretim* olmak üzere toplam 4 alt test bulunmaktadır. Her bir alt testte, isim ve eylem sözcüklerini temsil eden renkli resimlerin yer aldığı 32 madde yer almaktadır. Bu maddelerden ilk 2'si deneme maddesi, 30'u ise hedef test maddesidir. Bu bölümde, araştırmanın giriş kısmında verilen araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgular tartışılarak, araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiş ve daha sonraki araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma

CLT-TR'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapıldığı mevcut çalışmada 2;00-5;11 yaş arasındaki Türkçe konuşan tek dilli 270 TGG ve 30 GDB olan çocuk dahil edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda araştırmada yanıt aranan ilk soru, testi oluşturan maddelerin madde güçlük (p) ve madde ayırt edicilik (d) değerleri bakımından uygun olup olmadığıdır. Geçerlik analizlerine ilişkin, CLT-TR'nin yapı geçerliğinin ve ayırt edici geçerliğinin bulunup bulunmadığı çalışmanın yanıt aranan ikinci sorusuyken; son soru olan üçüncü araştırma sorusu CLT-TR'nin güvenilirliğine ilişkindir. Araştırma soruları kapsamında yapılan analiz bulgularına ilişkin tartışma ve sonuçlar aşağıdaki bölümde yer almaktadır.

5.1.1. Madde analizi sonuçları

CLT-TR'nin madde analizi kapsamında testi oluşturan maddeler, madde güçlük (p) ve madde ayırt edicilik (p) değerleri bakımından değerlendirilmiştir. Bu amaçla, madde analizinde uzun zamandır kullanılagelen alt ve üst %27'lik grupların karşılaştırılması yöntemi (Fan, 1954) kullanılmıştır. CLT-TR'yi oluşturan maddelerin p ve d değerleri çalışmada yer alan tüm katılımcılar dahil edilerek ve yaş grupları için ayrı ayrı da olacak şekilde hesaplanmıştır.

Ferketich (1991) madde analizinin yapılabilmesi için gerekli katılımcı sayısının en az 200 olması gerektiğini vurgulamaktadır. Farklı bir kriter olarak bu sayının, testi oluşturan madde sayısının 5 ile 10 katı arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Erkuş

vd., 2017). CLT-TR madde analizi, asıl uygulamada yer alan 275 katılımcının verisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu sayı, alanyazında madde analizi için gerekli olduğu belirtilen katılımcı sayıları ile uyumludur.

Madde analizi sonucunda ulaşılan p ve d değerlerinin kabul edilebilir aralığı hakkında alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Özgüven (1994) bu değerlerin $d > 0.30$ ve $0.40 < p < 0.60$ aralığında ideal olduğunu; ancak $d < 0.19$ ve $p < 0.14$ ya da $p > 0.86$ değerlerinin uygun olmadığını belirtmektedir. Haladyna (2015) madde ayırt edicilik ve madde güçlük değeri için $d > 0.15$ ve $0.60 < p < 0.90$ aralığında ideal olduğu belirtilmekte, $d < 0.15$ ve $p > 0.90$ değerlerine sahip bir maddenin ise *çok kolay* ve *ayırt edici değil* şeklinde yorumlamaktadır.

Erkuş (2016) bir testte *zor*, *orta* ve *kolay* olarak yorumlanan maddelerinin dengeli dağılması gerektiğini vurgulamakta ve testlerde her zorluk derecesinden soruların yer almasının ideal olduğunu belirtmektedir. Bu bilgiler birlikte değerlendirildiğinde, mevcut çalışmada madde ayırt edicilik değerinin en az bir yaş grubunda $d > 0.15$ olması; madde güçlük değerinin en az bir yaş grubunda $0.14 < p < 0.90$ arasında olması kriteri aranmıştır. Test maddelerinden birinin, ayırt edicilik kriterini karşılaması ancak madde güçlük değerini karşılamaması durumunda, maddelerin kolay, orta ve zor dağılımları göz önünde bulundurularak teste dahil edilip edilmemesine karar verilmiştir.

CLT-TR'nin madde analizi sonucunda, *İsim Anlama* alt testinde tüm katılımcıların dahil edildiği ve yaş gruplarına göre ayrı ayrı yapılan analizde yalnızca *İs_An_13* ve *İs_An_20* maddelerinin dahil edilme kriterini karşılamadığı görülmüştür. Daha önce belirtildiği gibi testin ilk 2 maddesi deneme maddesidir ve puanlamaya dahil edilmemektedir. Bu maddelerin, dahil edilme kriterini daha iyi karşılaması sebebiyle, “*İs_An_13*” ve “*İs_An_20*” maddeleri ile yerleri değiştirilmiştir. Yer değiştirme işlemi sonrası, testin hedef maddeleri uygun p ve d değerlerine sahip olması sebebiyle teste dahil edilmiştir. *Eylem Anlama* alt testinde tüm maddeler dahil etme kriterlerini karşılamıştır. Alt testteki tüm maddeler teste dahil edilmiş olup, herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. *İsim Üretim* alt testinde “*İs_Ür_22*” maddesi madde güçlük değeri kriterini karşılamamaktadır. Madde 4 yaş grubunda *zor* ancak ayırt edici özelliktedir. CLT-TR sözcük bilgisini ölçmesi nedeniyle gelişimsel bir testtir. Sözcüklerin edinim yaşı baz alınarak hazırlanmış olan testin (Ünal-Locacev vd., 2013b; Haman vd., 2015) yaş grupları için ayırt edici maddelere sahip olması önem taşımaktadır. Bu madde, 4 yaş grubunu daha

küçük yaş gruplarından ayırt etme kriterini karşılaması dolayısıyla teste dahil edilmiştir. Son olarak, *Eylem Üretim* alt testinde yalnızca “Ey_Ür_13” maddesi zor ancak ayırt edici özellikte olduğu için teste dahil edilmiştir.

Madde analizi sonucunda, yalnızca *İsim Anlama* alt testinde deneme maddesi olan iki madde hedef iki madde ile yer değiştirmiştir. Diğer alt testlerde herhangi bir değişiklik yapılmamış ve tüm maddeler teste dahil edilmiştir.

5.1.2. Yapı geçerliği analizi sonuçları

CLT-TR’nin yapı geçerliği kapsamında iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, alt test-alt test korelasyonu ve alt testlerin toplam test puanı ile arasındaki korelasyon incelenmiştir. Yapı geçerliğine katkı sağlaması amacıyla alt test puanları grup içinde ve katılımcı puanları ebeveyn eğitim düzeyine göre karşılaştırılmıştır.

İç tutarlılık analizi kapsamında, CLT-TR’yi oluşturan maddelerin, 128 madde, iç tutarlılığı Cronbach’s Alpha (CA) katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayı ölçeklerin güvenilirliğini ortaya koymakla birlikte yapı geçerliğini desteklemektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Testin geneli için CA değeri 0.96 olarak bulunmuştur. George ve Mallery (2003) CA değerini >0.90 *mükemmel*, >0.80 *iyi*, >0.70 *kabul edilebilir*, >0.60 *tartışılabilir*, >0.50 *zayıf* ve <0.50 *kabul edilemez* şeklinde yorumlamaktadır. CLT-TR yapı geçerliği kapsamında elde edilen CA katsayısı ile “*mükemmel*” iç tutarlılığa sahip olduğu sonucuna varılmaktadır.

Yapı geçerliği analizleri kapsamında yapılan ikinci analiz alt testlerin birbirleriyle ve toplam test puanı ile arasındaki korelasyonun incelenmesidir. Analiz, 2, 3 ve 4 yaş grubu için ayrı ayrı ve tüm yaş grupları dahil edilerek gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, her üç yaş grubu için ayrı ayrı ve tüm katılımcılar için *İsim Anlama*, *Eylem Anlama*, *İsim Üretim* ve *Eylem Üretim* alt testlerinin birbirleriyle ve toplam test puanı ile arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Cohen vd., (2003) 0.50 değerinden büyük olan bir korelasyon katsayısının, değişkenler arasındaki güçlü bir ilişkinin kanıtı olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmada, tüm alt testlerin birbirleriyle korelasyon katsayısı 0.70’den ve alt test toplam puan arasındaki korelasyon katsayısı 0.90 değerinden büyüktür. Bu değerler, alt testlerin birbirleriyle ve toplam test puanı ile arasında anlamlı ve “*güçlü*” bir korelasyon olması; alt testlerin, CLT-TR’nin sözcük bilgisi ölçme amacıyla bir paralellik içerisinde olduğu ve bu amaç doğrultusunda gerekli olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Yapı geçerliği kapsamındaki son analizde, katılımcıların puanları CLT-TR'deki görev türleri ve sözcük türleri arasında; anne-baba eğitim düzeyi grupları arasında karşılaştırılmıştır. Leksikal gelişimde, anlama-üretim becerileri ve isim-eylem sözcükleri arasındaki farklılık alanyazında birçok çalışmayla incelenmiş ve aradaki anlamlı farklılık muhtelif çalışmalarca ortaya konmuştur (Haman vd., 2017). Benzer olarak, leksikal gelişim ile ebeveyn eğitim durumu arasındaki ilişki de alanyazında birçok çalışmada incelenmiştir. Erken dönem dil gelişimini, spesifik olarak da leksikal gelişimi, etkileyen çevresel etkenler arasında sosyo-ekonomik düzey ve/veya ebeveyn eğitim durumu da yer almaktadır (Rogers vd., 2015). Ebeveynlerin, özellikle de annelerin, eğitim düzeyi sosyo-ekonomik düzeyin önemli belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Ensminger ve Fothergill, 2003). Leksikal gelişim ve sözcük dağarcığı zenginliği, ebeveyn eğitim düzeyinden etkilenmektedir (Fenson vd., 2007).

Yapı geçerliği, testin kuramsal ve kavramsal yapısıyla doğrudan ilgilidir (Şencan, 2005). Dil gelişiminde, daha spesifik olarak sözcük gelişiminde de anlama ve üretim becerileri ile sözcük türüne göre ortaya çıkan performans farklılıkları, kuramsal olarak kabul edilmiş bir ayrımdır (Haman vd., 2017). Ebeveyn eğitim düzeyine göre, çocuğun sözcük dağarcığı büyüklüğünün değişiklik gösterebildiği iddia edilmekte ve farklı çalışmalarda bu iddia doğrulanmaktadır (Andonova, 2015; Fenson vd., 2007). Kuramsal yapıyı desteklemek ve yapı geçerliğine ek kanıtlar oluşturmak amacıyla, katılımcıların CLT-TR alt test puanları, yaş grupları içinde tekrarlı ölçümlerle ve anne-baba eğitim düzeyi grupları arasında karşılaştırılmıştır. İlk olarak, TGG-GDB katılımcıların alt testlerden aldıkları puanlar ve her bir yaş grubu alt test puanları grup içi karşılaştırmalara tabii tutularak, anlama-üretim ve isim-eylem sözcüklerine ait performansları incelenmiştir. Daha sonra da anne-baba eğitim düzeyleri ilköğretim, lise ve üniversite olmak üzere üç gruba ayrılarak katılımcı puanları farklılığı gruplar arasında incelenmiştir. Araştırılan bu değişkenler ve sonuçları ilerleyen bölümlerde sırasıyla tartışılmaktadır.

Anlama ve üretim becerileri arasındaki fark: Analiz sonuçlarına göre hem TGG hem de GDB çocukların anlama ve üretim görev türüne göre performansları anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Katılımcılar, gelişim grubu fark etmeksizin anlama görevinde, üretim görevine kıyasla daha yüksek performans göstermişlerdir. Benzer sonuçlar, farklı yaş grubundan TGG katılımcıların, grup içi karşılaştırmalarında da

gözlenmiştir. 2,3 ve 4 yaş grubu katılımcılar, anlama görevi verilen alt testlerde daha yüksek puanlar almışlardır.

Dili anlama ve dil üretimi becerileri arasındaki fark, alanyazında uzun zamandır çalışılmakta ve anlama lehine olan sonuçlar birçok çalışmayla doğrulanmaktadır (Kunene Nicolas ve Ahmed, 2016). Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular, alanyazın bulgularını desteklemektedir. Goldfield (2000) okul öncesi dönemdeki çocukların, üretim görevlerinde anlama görevlerine nazaran daha düşük skorlar aldıklarını belirtmektedir. CLT-TR'nin farklı dillerdeki versiyonlarının kullanıldığı çalışmalarda da katılımcıların anlama alt testi performanslarının daha yüksek olduğu raporlanmıştır (Altman vd., 2017; Haman vd., 2017; Hansen vd., 2017; Kapalkova ve Slančová, 2017; Ünal-Logacev ve Tunçer, 2013; Ringblom ve Dobrova, 2019; Van Vonderen ve Unsworth, 2020).

Benedict'e (1979) göre okul öncesi çocukların erken leksikal gelişimlerinde, anlama becerileri, üretim becerilerinden önce gelmekte ve dil öncesi dönemdeki dil gelişimi hakkında oldukça değerli bilgiler vermektedir. Ringblom ve Dobrova (2019) çocukların hemen her zaman üretebildiklerin çok daha fazlasını anlayabildiklerini belirtmektedir. TGG çocuklar için geçerli olan anlama-üretim görevi arasındaki farklılık GDB çocuklar için de geçerlidir. McGregor vd. (2002) atipik dil özelliklerine sahip çocukların, anlama ve üretim becerileri karşılaştırıldığında, dil bozukluğu olan çocuklarda üretimin, anlamaya kıyasla daha çok etkilendiğini belirtmektedir. Erken dönemde çocuklar, henüz sözcük üretimi gözlenmeyen 12 ay öncesi dönemde dahi "hayır" "bana ver" "nerede" gibi sözcükleri ve basit yönergeleri anlayabilmektedirler (Topbaş, 2007; Diken vd., 2014). Dünya genelinde farklı dillerde yapılan birçok çalışma, erken dönem dil ediniminde belirli bazı basamakların evrensel olduğunu ortaya koymaktadır. Anlama becerilerinin üretimden önce gelmesi de bu evrensel ortak noktalardan biridir (Harley, 2014).

Mevcut çalışmada TGG ve dolayısıyla bilişsel bir problemi olmayan katılımcılar yer almıştır. Sözcük bilgisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki alanyazında birçok çalışma ile ortaya konmuştur (Daller ve Ongun, 2017; Dilkina vd., 2010). Dikkat, bellek, muhakeme, görsel ve işitsel işleme, inhibisyon, işleme hızı gibi becerileri kapsayan bilişsel beceriler değerlendirilirken, dil değerlendirmesi kapsamında, nesne adlandırma (sözcük üretimi), sorulan nesneyi gösterme (sözcük anlama) görevlerine mutlaka yer verilmektedir (Öktem, 1994). Anlama alt testlerinde çocuklardan kendilerine

sorulan sözcüğe ait resmi yalnızca göstermeleri beklenirken; üretim alt testlerinde “*Bu nedir?*” ya da “*Ne yapıyor?*” sorularına uygun yanıt vermeleri beklenmektedir. Anlama alt testlerinde, çocuklardan yapılması beklenen işlem, çeldiriciler arasından doğru resmi bulmalarıdır. Uygulamalar sırasında, çocukların sorulan hedef sözcüğün bilinmemesi durumunda, bilişsel becerilerinden yararlanarak, çeldiricileri ipucu niteliğinde kullandıkları ve bildikleri sözcükleri filtreleyerek, eleme yaparak, kalan/kalanlar arasından doğru sonuca ulaşabildikleri gözlemlenmiştir. Bu durumun, üretim alt testlerinden farklı olarak, bilişsel becerilerin anlama alt testlerinde hedef sözcüğü bulmada kolaylık sağladığı düşünülmektedir.

İsim ve eylem sözcükleri arasındaki fark: Bu çalışmada, yer alan tüm katılımcıların CLT-TR alt test performansları isim ve eylem sözcük türlerine göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre her yaş grubundan TGG katılımcılar ve GDB olan çocuklar isim sözcüklerinde, eylem sözcüklerine nazaran anlamlı derecede daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bu sonuçlar, alanyazın bulguları ile paraleldir. Brooks ve Kempe (2014) okul öncesin dönemde çocukların sözcük dağarcığında isim sözcüklerinin daha baskın olduğunu belirtmektedir. Erken dönemde, leksikondaki isim ve eylem sözcüklerinin oranı incelendiğinde, bu oranın isimler lehine oldukça belirgin bir şekilde daha fazla olduğu görülmektedir (Masterson vd., 2008). CLT’nin Türkçe versiyonu ve farklı dillerdeki versiyonlarının kullanıldığı çalışmalarda, katılımcılar isim sözcüklerinin yer aldığı alt testlerde daha yüksek performans göstermişlerdir (Altman vd., 2017; Lindgren, 2017; Ünal-Logacev ve Tunçer, 2013). TGG çocuklara benzer olarak, GDB çocuklar da isim sözcüklerinde, eylem sözcüklerine kıyasla daha yüksek performans göstermektedirler. Alanyazında, GDB olan çocukların, TGG çocuklarla karşılaştırıldığında; isim sözcüklerine kıyasla, eylem sözcüklerinin anlamını öğrenmede daha fazla çaba harcadıkları (Andreu vd., 2012); yeni eylem sözcüklerini daha yavaş öğrendikleri (Windfuhr vd., 2002) ve eylem bildiren sözcükleri daha sınırlı kullandıkları (Black ve Chiat, 2003) raporlanmıştır.

Masterson vd. (2008) okul öncesi dönemde gözlemlenen isim-eylem sözcükleri arasındaki farklılığı ve eylem sözcüklerinin neden isim sözcüklerine göre “*daha zor*” olduğunu birkaç nedenle açıklamaktadır. Bu nedenlerden ilki, eylem sözcüklerinin semantik temsillerinin, isim sözcüklerine göre daha karmaşık olmasıdır. İsim sözcükleri, birbirleriyle daha fazla ortak özellik taşımakta ve buna bağlı olarak belirli kategorilerin

altına daha kolay yerleştirilebilmektedir. Eylem sözcüklerinin organizasyonunda ise sözcükler öncelikle semantik alanlara göre sınıflandırılmakta, daha sonra bir aracın varlığı-yokluğu, eylemin yönü, niyet-kasıt gibi diğerk anlam ilkeleri göz önünde bulundurularak, bir alt sınıflandırmaya daha tabii tutulmaktadır (Engelkamp vd., 1990). Bu alt sınıflandırma nedeniyle, isimlerden farklı olarak kategorilere ayrılan eylemler daha az ortak özellik paylaşmaktadırlar.

Eylemlerin, isimlerden *daha zor* varsayılmasının bir diğerk nedeni, bu sözcüklerin leksikondaki organizasyonlarının farklı olmasıdır. Nesnelerin etiketi niteliğinde olan somut isimler, diğerk sözcük kategorilerinden bağımsız olarak, leksikonda birbirleriyle ilişkileri çerçevesinde düzenlenirler. Öte yandan eylemler, her zaman bir isimle ilişkilendirilen özne, aktör, araç, konum gibi öğelere atıfta bulunduğuk için somut isimler gibi kolayca organize edilemezler (Bassano, 2000; Masterson vd., 2008). Örneğink çocuklar, “*kedi*” sözcüğünü öğrendiklerinde, bu sözcüğün sadece temsilini öğrenirler. Ancak, “*yazıyor*” eylemini öğrenirken yazan özneyi, yazdığı öğeyi, kullandığı aracı kısacası yazmak eylemi ile ilişkili olan, eyleme katılan, diğerk tüm atıfları da öğrenmektedirler. Bu atıflar, eylemden eyleme değışmektedir. Erken dönemde çocuklar, öğrendikleri isimleri kolayca genelleleyebilirken; eylemleri, bahsedilen özellikleri sebebiyle genellemede daha çok zorlanırlar (Gleitman, 1994).

Son olarak, eylem sözcükleri birçok dilde isim sözcüklerine göre daha fazla ek almaktadırlar. Eylemlerle ilgili görevlerde, çocuklar leksikonlarındaki yalnızca eylem sözcüğünü değıl, bu eylem ile birlikte kullanılacak ve bağlama uygun olan ek ya da eklere de erişim sağlamak durumunda kalırlar. Bu nedenle de isimlere göre eylem kullanımı daha zor bir göreve dönüşebilmektedir (Masterson vd., 2008).

Brooks ve Kempe (2014) ebeveynler tarafından sağlanan dil girdisinde, isimlerin daha ağırlıklı olduğunu vurgulamakta ve çocukların leksikonlarındaki isim-eylem oranı değıerlendirilirken bu faktörün göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacılar, çocuğak yöneltilen dilde eylem sözcükleri lehine girdi sunan ebeveynlerin çocuklarına yönelik (örneğin Mandarince konuşan ebeveynler) çalışmaların gerekliliğini vurgulamakta ve diller arası karşılaştırmalar yapılmasını önermektedir.

Yukarıda sıralanan özellikleri ile düşünıldüğünde, mevcut çalışmadan elde edilen isim-eylem sözcükleri arasındaki farklılık açıklanabilmektedir. Mevut çalışmada yer alan

çocukların, eylem sözcüklerine verdikleri yanıtlar, isim sözcüklerine kıyasla daha fazla çeşitlilik göstermiş ve eylemlerde daha fazla hata yaptıkları gözlemlenmiştir.

Sözcük bilgisi çalışmaları anlama-üretim görev türlerinde ve isim-eylem sözcük türlerinde birlikte değerlendirildiğinde; anlama üretimden önce gelmekte ve isimler eylem sözcüklerine kıyasla erken dönemde sözcük dağarcığında daha fazla yer kaplamaktadır. Erken dönemde, özellikle 2-3 yaş arasında anlama ve üretim arasındaki açıklık, eylem sözcüklerinde isim sözcüklerine kıyasla daha fazladır. Yaşla birlikte, çocuklar leksikonlarına daha fazla eylem sözcüğü eklemekte ve üretim becerileri gelişerek aradaki bu açıklık kapanmaktadır (Benedict, 1979).

Ebeveyn eğitim düzeyi grupları arasındaki fark: Mevcut çalışmada anne ve baba eğitim düzeyi ilköğretim, lise ve üniversite olacak şekilde 3 gruba ayrılmıştır. TGG katılımcıların CLT-TR alt test puanları, ebeveyn eğitim grupları arasında karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi üniversite olan çocukların *İsim Üretim* alt testi ile test toplam puanları, anne eğitim düzeyi ilköğretim ve lise olan çocuklardan; *Eylem Üretim* alt testinde ise lise eğitim grubundan anlamlı olarak daha fazladır. Baba eğitim gruplarında ise yalnızca *İsim Üretim* alt testinde üniversite ve ilköğretim eğitim grupları arasında, üniversite lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mevcut çalışmada, ebeveyn eğitim grupları arasındaki farklılık alanyazın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Genel olarak, sosyo-ekonomik düzeyin önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilen ebeveyn eğitim düzeyi ile çocukların sözcük bilgileri arasındaki pozitif bir korelasyon bulunmaktadır. Eğitim düzeyi ile sözcük bilgisi arasındaki pozitif yöndeki korelasyon farklı çalışmalarla ortaya konmuştur (Calvo ve Bialystok, 2014; Fenson vd., 2007; Hart ve Risley, 1995). Bu çalışmalar, eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların sözcük bilgilerinin de arttığını raporlamıştır.

CLT'nin kullanıldığı ve ebeveyn eğitim düzeyi ile sözcük bilgisi karşılaştırmalarının yapıldığı çalışmalardan elde edilen bulgular farklılık göstermektedir. Bohnacker vd. (2016) katılımcıların CLT puanlarını sosyo-ekonomik düzey kapsamında ebeveyn eğitim düzeyi grupları arasında karşılaştırmış ve anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Öberg (2020) tek dilli ve iki dilli çocukların yer aldığı çalışmada ebeveyn eğitim düzeyinin, çocuklardaki sözcük bilgisini yordamadığını raporlamıştır. Perold-Potgieter ve Southwood (2016) ebeveyn eğitim düzeylerine göre belirlenen SED

gruplarını karşılaştırmış ve düşük SED olan tek/iki dilli çocukların, yüksek SED arka planı olan çocuklardan daha düşük skorlar elde ettiğini rapor etmiştir.

Ebeveyn eğitim düzeyi ile çocukların sözcük bilgisi arasındaki ilişki dolaylı olarak açıklanmaktadır. Rowe (2012) anne-babanın (ya da bakım verenlerin) eğitim düzeyinin, çocuk-yetişkin etkileşimindeki dil-sözcük girdisi kalitesinin önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler, etkileşim sırasında çocuklara daha zengin bir dil girdisi sunmaktadır. Daha fazla dil girdisine ve daha zengin bir sözcük dağarcığına maruz kalan çocukların sözcük bilgileri de paralel olarak artmaktadır.

Mevcut çalışmada anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyine kıyasla okul öncesi katılımcıların CLT-TR puanları daha fazla alt testte farklılığa neden olmuştur. Ebeveyn eğitim düzeyleri arasında, anne eğitim düzeyinin, baba eğitim düzeyine kıyasla daha önemli bir SED belirleyicisi olduğu vurgulanmaktadır (Ensminger ve Fothergill, 2003). Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin, düşük eğitim düzeyine kıyasla daha zengin bir sözcük dağarcığına sahip olma eğilimleri vardır (Paradis, 2011). Daha zengin bir sözcük dağarcığına sahip olan annelerin, çocuklarıyla iletişim kurarken daha nitelikli bir dil girdisi ve daha zengin bir sözcük çeşitliliği sağladığı belirtilmektedir (Goldberg vd., 2008).

Bohnacker vd. (2016) düşük SED durumunun, her ülkede yoksullukla bağdaştırılmaması gerektiğini ve ebeveyn tarafından sunulan dil girdisine ve girdinin niteliğine de bakılması gerektiğini vurgulamaktadır. Türkiye’de SED değişkeni ile ilgili çalışmalarda, SED sorgulanırken; baba mesleki durumu, ebeveyn eğitim düzeyine ilişkin sorulara sıklıkla yer verilmektedir (Deniz vd., 2015). Babanın mesleği ve ebeveyn eğitim düzeylerinin SED belirleyicileri olduğu ve SED değişkeninin sözcük dağarcığı üzerindeki etkisi birlikte değerlendirildiğinde, mevcut çalışma bulguları alanyazın bulgularını destekler niteliktedir. Anne eğitim düzeyi daha önemli bir SED belirleyicisi olması sebebiyle, yüksek eğitim düzeyinden olan annelerin çocukları, baba eğitim düzeyine göre daha fazla alt testte daha yüksek performans göstermişlerdir.

CLT-TR’nin yapı geçerliği kapsamında yapılan analizler, testin kavramsal yapıyı desteklediğini ve kuramsal yapıyla paralellik içerisinde olduğunu kanıtlamaktadır. Testin iç tutarlılığı, anlama-üretim görev türleri, isim-eylem sözcük türleri ve ebeveyn eğitim

düzeyi grupları karşılaştırmalarında elde edilen bulgular testin yapı geçerliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.3. Ayırt edici geçerlik analizi sonuçları

CLT-TR'nin ayırt ediciliğinin test edilmesi amacıyla yaş grupları, cinsiyetler ve dil gelişim grupları karşılaştırılmıştır. Katılımcıların yaşları, 2;00-2;11, 3;00-3;11 ve 4;00-4;11 olmak üzere üç yaş grubuna ayrılmıştır. Katılımcıların CLT-TR alt testlerinden ve toplam testten almış oldukları puanlar yaş grupları arasında, kız-erkek ve TGG-GDB olan katılımcılar arasında karşılaştırılmıştır.

Yaş gruplarının karşılaştırması amacıyla yapılan analizler kapsamında, katılımcıların yaş gruplarına göre CLT-TR puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur. Küçük yaş gruplarındaki katılımcılar, CLT-TR'nin tüm alt testlerinde kendilerinden büyük yaş grubundaki katılımcılara kıyasla daha düşük bir performans sergilemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, alanyazında birçok araştırma tarafından ortaya konan ve artık iyi bilinen bir bulgudur. Dil gelişimiyle paralel olarak, sözcük bilgisi de gelişimsel bir beceridir ve yaş ile birlikte sözcük dağarcığı artmaktadır (Benedict, 1979; Clark, 2009; Fenson vd., 1994; McMurray, 2014; Roseberry ve Hedge, 2014; Topbaş, 2007).

CLT'nin tasarlanması sırasında sözcüklerin edinim yaşı çalışması gerçekleştirilmiş (Haman vd., 2015); daha sonrasında, edinim yaşı çalışması kapsamında 25 farklı dilde, belirlenen 299 isim-eylem sözcüğünün edinim yaşı karşılaştırılmıştır (Łuniewska vd., 2016). Alanyazın bölümünde detaylı bir şekilde anlatılmış olan CLT arka planında belirtildiği üzere, test belirli bir dile uyarlanırken; sözcükler, edinim yaşı göz önünde bulundurularak seçilmekte ve test, okul öncesi dönemde farklı yaşlarda edinilen sözcüklerden oluşturulmaktadır. Bu özelliği ile düşünüldüğünde, 2;00-4;11 yaş aralığındaki katılımcıların sözcük bilgilerinin karşılaştırıldığı mevcut çalışmada, yaş grupları arasındaki farklılık kaçınılmaz görünmektedir.

CLT kullanılarak yaş gruplarının karşılaştırıldığı farklı araştırmalarda da testin yaş gruplarını ayırt edebildiği ortaya konmuştur (Abbot-Smith vd., 2018; Haman vd., 2017; Ringblom ve Dobrova, 2019). Hansen (2017) CLT oluşturulmasında yararlanılan sözcük edinim yaşı kriterinin, sözcük bilgisinin iyi bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Lindgren (2017) ve Öberg (2020) yaş ve sözcük bilgisi arasında pozitif bir korelasyon bularak, yaş arttıkça sözcük bilgisinin de arttığı ortaya konmuştur.

Mevcut çalışmanın ayırt edici geçerlik analizleri kapsamında yapılan ikinci analiz cinsiyet değişkeni üzerinedir. Cinsiyet grupları arasında yapılan karşılaştırma sonucunda, erkek katılımcıların yalnızca *İsim Üretim* alt testinde kız katılımcılardan daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. *İsim Anlama*, *Eylem Anlama* ve *Eylem Üretim* alt testlerinde cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazında cinsiyet karşılaştırmalarından elde edilen bulgular farklılık göstermektedir.

Erken dönemde kız çocuklarının, erkek çocuklara kıyasla daha zengin bir sözcük dağarcıkları olduğunu iddia edilmektedir (Adani ve Cepanec, 2019). Fenson vd. (1994), erken dönemde kız çocukları lehine olan avantajın sözcük bilgisinde sebep olduğu farklılığın, küçük olduğunu belirtmekte; David ve Wei (2008) cinsiyetler arasındaki farklılığın 2;06 yaş itibarıyla ortadan kalktığını iddia etmektedir. Eriksson vd. (2012) sözcük anlama görevinde cinsiyetler arası bir farklılık olmadığını, ancak sözcük üretiminde, kız çocukların daha yüksek performans gösterdiğini ortaya koymuştur. CLT-TR'in kullanıldığı bazı çalışmalarda cinsiyetler arası anlamlı farklılık bulunmamıştır (Sözüçok, 2015; Ünal ve Tunçer, 2013).

Mevcut çalışmada *İsim Üretim* alt testi için erkek katılımcılar lehine olan farklılığı yaş değişkeni ile açıklamak mümkündür. Çalışmada yer alan erkek katılımcıların %19.2'si 2 yaş grubundayken, kız katılımcıların %24.8'i 2 yaş grubunda yer almaktadır. Yaş değişkeni ile sözcük bilgisi arasındaki ilişki alanyazın ve tartışma bölümlerinde detaylı bir şekilde açıklanmış, sözcük bilgisinin yaş ile birlikte artan bir özellikte olduğu ve alanyazında iyi dökümanite edilmiş bir bulgu olduğu vurgulanmıştır. Erkek katılımcıların bu alt testte daha yüksek performansa sahip olmalarının nedeninin, tüm grupta yer alan küçük yaş grubunun oranı ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

CLT-TR'nin ayırt edici geçerlik analizleri kapsamında, son analiz olarak TGG ve GDB olan çocukların CLT-TR puanları, gruplar arasında karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, CLT-TR'nin gelişimsel grupları iyi ayırt edebildiğini ortaya koymuştur. TGG katılımcılar, GDB olan katılımcılardan bütün alt testlerde anlamlı olarak daha yüksek performans göstermiştir. Mevcut çalışma bulguları, alanyazın bulguları ile paralellik göstermektedir. CLT'nin kullanıldığı ve TGG-GDB grupların karşılaştırıldığı çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir (Khoury Aouad Saliby vd., 2017; Öberg, 2020; Öztekin, 2019; Sözüçok, 2015).

Sheng ve McGregor (2010) TGG çocuklardan farklı olarak, dil bozukluğu olan çocukların hem sınırlı bir sözcük dağarcığına sahip olduklarını hem de sözcük dağarcığı ile güçlü bir şekilde ilişki olan sözcük-anlam organizasyonunda da daha sınırlı becerilere sahip olduklarını iddia etmektedir. GDB olan çocuklar, erken dönemde sözcük öğrenmede problem yaşamaktadırlar. Bu problemin, kısa süreli bellek ve yürütücü işlevlerdeki diğer bazı eksikliklerden kaynaklanıyor olabileceği ifade edilmektedir (McGregor vd., 2021).

Daha önceden belirtildiği üzere leksikal anlama ve üretim görevlerinde, bilişsel becerilerden yararlanılmaktadır. Bilişsel becerilerden olan yürütücü işlevler, dikkat ve belleğin kontrol ve koordinasyon süreçlerini içermektedir. Bu sayede, belirli bir göreve odaklanmak, zihinsel esneklik göstermek ve hedefe odaklanarak, hedefte olmayan öğeleri baskılamak mümkün olmaktadır (Diamond ve Lee, 2011). CLT, anlama görevleri çeldiriciler arasından eleme yapmayı, hedef sözcüğü bellekte tutmayı ve leksikal bir test olması itibarıyla doğru/hedef sözcüğün bellekten çağırılması gibi süreçleri içermektedir. Alanyazında, GDB olan çocukların, işleyen sözel bellek, sözel kısa süreli bellek (Archibald ve Gathercole, 2006); dikkatin sürdürülmesi (Ebert ve Kohnert, 2011); dikkatin kaydırılması, bilişsel esneklik ve inhibisyon (Kapa ve Erikson, 2020) gibi bazı yürütücü işlevlerinde zayıflıklar olduğu bildirilmektedir. Yürütücü işlevler ile sözcük dağarcığı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, okul öncesi dönemde TGG çocukların alıcı dildeki sözcük dağarcığının, yürütücü işlevlerdeki yeterliliğe bağlı olarak çeşitlilik gösterdiği bulunmuştur (Weiland vd., 2014). GDB olan çocuklardaki sözcük dağarcığı, inhibisyon, sözel kısa süreli bellek ve sözel işleyen bellek becerileri ile pozitif yönde bir korelasyon göstermektedir (Kapa ve Erikson, 2020). TGG çocuklardan farklı olarak, yürütücü işlevlerdeki sınırlılık, GDB çocukların sözcük bilgisinin değerlendirildiği leksikal görevlerde daha düşük performans göstermelerine neden olabilmektedir. CLT, dil gelişiminin bir parçası olan sözcük bilgisini ölçen ve leksikal erişim görevlerinden oluşması yönüyle hem dilsel hem de bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektirmektedir. GDB çocukların dilsel ve bazı bilişsel becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle testte daha düşük performans göstermişlerdir.

CLT-TR'nin ayırt edici geçerlik analizleri kapsamında yapılan yaş, cinsiyet ve dil gelişimi grupları arasındaki karşılaştırmalardan elde edilen bulgular alan yazın ile paralellik göstermektedir. Gelişimsel bir beceri olan sözcük bilgisini ölçen bir aracın, yaş

ve dil gelişimi özelliklerine göre iyi bir ayırt ediciliğe sahip olması beklenmektedir. Mevcut çalışma bulguları CLT-TR'nin ayırt edici geçerliğe sahip olduğunu göstermekte ve testin grupları iyi derecede ayırt edebildiğini ortaya koymaktadır.

5.1.4. Güvenirlik analizi sonuçları

CLT-TR'nin güvenirlik analizleri kapsamında testin tutarlılığı, kararlılığı ve nesnelliği sınanmıştır. Testin iç tutarlılığı, test tekrar test ile kararlılığı ve puanlayıcılar arası güvenirlik ile nesnelliği test edilmiştir.

İç tutarlılık kapsamında, mevcut çalışmada Kuder Richardson 20 (KR-20) yöntemi kullanılmıştır. CLT, yanlış (sıfır) ve doğru (bir) olmak üzere 0-1 şeklinde puanlanmaktadır. 0-1 şeklinde puanlandırılan ve madde güçlük değerleri birbirinden farklı olan maddelerden oluşan ölçeklerde, iç tutarlılık analizinde KR-20 yönteminin kullanılması önerilmektedir (Erkuş, 2016; Kartal ve Bardakçı, 2018).

İç tutarlılığı, yaş grupları ve alt testler için ayrı ayrı hesaplanan CLT-TR'nin yaş gruplarına göre KR-20 katsayısı her yaş grubu için 0.90 değerinden büyük bulunmuştur. Alt testlere göre bakıldığında ise *İsim Anlama*, *Eylem Anlama*, *İsim Üretim* ve *Eylem Üretim* alt testleri için 0.85'ten büyük katsayılar elde edilmiştir. Alanyazında, iç tutarlılığı kanıtlayan güvenirlik katsayılarının .70 değerinden büyük olması gerektiği (Erkuş vd., 2017), testi oluşturan madde sayısı 50 maddenin üzerinde olduğu ölçeklerdeyse güvenirlik katsayısının 0.80 değerinin üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Şencan, 2005). Güvenirlik katsayısı .90'dan büyük ise *mükemmel*; .80 ile .90 arasında *iyi*; .70 ile .80 arasında ise *kabul edilebilir* şeklinde yorumlanmaktadır (Kartal ve Bardakçı, 2018). Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda, CLT-TR'nin iç tutarlılığının alt testler için *mükemmel*; yaş grupları için *iyi* bir iç tutarlılığa sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Kararlılık analizleri kapsamında CLT-TR'nin test tekrar test güvenirliliği incelenmiştir. Test-tekrar test arasındaki sürenin, katılımcıların test maddelerini hatırlayamayacağı kadar uzun; ancak zamandan kaynaklanabilecek gelişim ya da körelmelere de neden olmayacak kadar kısa olması gerektiği vurgulanmaktadır (Tavşancıl, 2002).

Test tekrar test güvenirliliğini sınamak amacıyla, mevcut çalışmada TGG katılımcılarının ulaşılabilen %10'luk bir dilimine, 2-3 hafta ara ile CLT-TR tekrar uygulanmıştır. Katılımcıların test-tekrar test ölçümleri arasında elde edilen korelasyon katsayısı CLT-TR'nin tüm alt testleri için 0.80 değerinin üzerinde bulunmuştur.

Tavşancıl (2002) bir ölçeğin kararlı olduğunu ortaya koyabilmek için korelasyon katsayısının minimum 0.70 olması gerektiğini vurgulamaktadır. Elde edilen sonuçlar, CLT-TR'nin test tekrar test güvenilirliğinin bulunduğunu ortaya koyarak, testin kararlı olduğu göstermiştir.

Nesnellik analizleri kapsamında, mevcut çalışmada puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Katılımcılar arasında rasgele seçilen 30 çocuğun ses kayıtları araştırmacı dışındaki bir uzman dil ve konuşma terapisti tarafından dinlenerek puanlandırılmıştır. Puanlayıcılar arasındaki korelasyon her bir alt test için 0.90 değerinden büyük bulunmuştur. Bu değer alanyazında *mükemmel* şeklinde yorumlanan bir katsayıdır. Ses kayıtlarında, uygulayıcı anlama alt testleri için çocuğun göstermiş olduğu resmin numarasını sesli bir şekilde ifade etmektedir. Bu nedenle, anlama alt testlerindeki puanlayıcılar arası uyumun yüksek bulunması kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Üretim alt testlerinde ise katılımcıların üretimleri, duyulduğu şekilde yazılmaktadır. Bu nedenle, puanlayıcılar arası güvenilirliğin sağlanması amacıyla üretim alt testlerindeki korelasyon katsayısının yüksek bulunmasının, güvenilirlik açısından daha önemli olduğu düşünülmektedir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı üretim alt testlerinde de 0.90 değerinden yüksektir. Bu değerler, CLT-TR'nin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin yüksek olduğunu kanıtlamaktadır.

5.2. Sonuç

Mevcut araştırma kapsamında, CLT-TR'nin 2;00-4;11 yaş aralığındaki tipik gelişim gösteren tek dilli çocuklarda geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Toplam 300 katılımcının yer aldığı çalışmada, testin yapı geçerliği, ayırt edici geçerliği ve güvenilirliği kapsamında, iç tutarlılığı, test tekrar test güvenilirliği ve puanlayıcılar arası güvenilirliği sorgulanmıştır. Yapı geçerliği analizleri ile testin iç tutarlılığının yüksek olduğu, alt test-alt test ve alt test-toplam test puanı arasında anlamlı bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Katılımcıların CLT-TR puanları anlama-üretim görev türüne, isim-eylem sözcük türüne göre ve anne-baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılarak yapı geçerliğine ek kanıtlar sağlanmıştır. Ayırt edici geçerlik kapsamında, CLT-TR'nin yaş gruplarını ve dil gelişim gruplarını iyi ayırt edebildiği kanıtlanmıştır. CLT-TR'de, küçük yaş grupları büyük yaş gruplarından ve GDB olan grup TGG gruptan daha düşük performans göstermişlerdir. Güvenilirlik sorgulamasında, CLT-TR'nin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu KR-20 yöntemiyle kanıtlanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği testin kararlılığına

ve puanlayıcılar arası güvenilirlik testin nesnellğine kanıt oluşturmuştur. Yapılan alışma neticesinde, CLT-TR'nin okul öncesi çocuklarda sözcük bilgisini ölçmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya konmuştur.

CLT-TR'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda, alanda çalışan ocuk gelişim uzmanlarının, dil ve konuşma terapistlerinin, okul öncesi öğretmenlerin ve psikologları da kapsayan geniş bir profesyonel grubunun, okul öncesi çocukların sözcük bilgisini değerlendirmek ve araştırmak amacıyla kullanabilecekleri yeni bir aracın alana kazandırıldığı düşünülmektedir. Bu alışma ile, dil ve konuşma terapistlerinin, dil değerlendirmelerinde kullanabilecekleri, sözcük bilgisini ölçen yeni bir araç eklendiği ve alana kazandırıldığı düşünülmektedir. CLT-TR, okul öncesi çocukların sözcük bilgisini doğrudan değerlendirmede kullanılabilecektir.

5.2.1. Sınırlılıklar

Mevcut çalışmanın sınırlılıkları aşağıdaki şekildedir:

- Çalışma verileri Adana, Ankara, Eskişehir, Hatay, İstanbul, Kahramanmaraş, Karabük, Kayseri, Malatya, Mersin, Nevşehir, Tokat illerinden toplanmıştır.
- Veriler çoğunlukla kreş ve anaokullarından toplanmıştır. Herhangi bir okul öncesi eğitim almayan çocuklar, katılımcıların düşük bir oranını oluşturmaktadır.
- Katılımcıların büyük çoğunluğunun ebeveyn eğitim düzeyi niversitedir. Ebeveyn eğitim düzeyi daha düşük olan katılımcılar dengeli dağılmamaktadır.
- CLT-TR'in 2 yaş grubundaki uygulama sresinin uzun olması bazı çocukların dikkatinin dağılmasına neden olmuştur.
- Çalışma verileri Türkçe konuşan tek dilli çocuklardan toplanmıştır.

5.3. neriler

İleri dönem araştırmalar için öneriler aşağıda yer almaktadır.

- CLT asıl olarak iki/çok dilli çocukların sözcük bilgisini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Mevcut çalışmada, yalnızca TGG ve tek dilli katılımcılar yer almaktadır. Testin TGG iki/çok dilli, GDB iki/çok dilli çocuklara uygulanarak sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir.
- CLT'nin iki/çok dilli popülasyonlarda geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

- Ebeveyn eğitim düzeyi daha düşük olan katılımcılardan veri toplanması önerilmektedir.
- CLT-TR'nin küçük yaş grubu için kullanılması amacıyla kısa versiyonun geliştirilmesi önerilmektedir. Dikkatin azalmasından kaynaklanabilecek performans düşüklüklerinin, testin kısa versiyonu ile bertaraf edilebileceği düşünülmektedir.
- CLT-TR'nin çocuk gelişim uzmanları, dil ve konuşma terapistleri, okul öncesi öğretmenleri ve psikologlar gibi okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışan uzmanlar tarafından uygulama alanında kullanılması, farklı dil gelişim özelliklerine sahip çocuklardaki sonuçlarının incelenmesi önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- Abbot-Smith, K., Morawska-Patera, P., Łuniewska, M., Spruce, M. and Haman, E. (2018). Using parental questionnaires to investigate the heritage language proficiency of bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy*, 34(2), 155-170.
- Altman, C., Goldstein, T. and Armon-Lotem, S. (2017). Quantitative and qualitative differences in the lexical knowledge of monolingual and bilingual children on the LITMUS-CLT task. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11-12), 931-954.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (ss.41-22). Arlington, VA.
- Andonova, E. (2015). Parental report evidence for toddlers' grammar and vocabulary in Bulgarian. *First Language*, 35, 126–136.
- Andreu, L., Sanz-Torrent, M. and Guardia-Olmos, J. (2012). Auditory word recognition of nouns and verbs in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 45 (1), 20-34.
- Archibald, L.M. and Gathercole, S.E. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(6), 675–693.
- Armon-Lotem, S. and de Jong, J. (2015). Introduction. Armon-Lotem, S., de Jong, J., and Meir, N. (Editörler). *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* içinde (ss. 1-22). USA: Multilingual Matters Publications.
- ASHA - American Speech-Language-Hearing Association (t.y.). Preschool language disorders. http-3: <https://www.asha.org/public/speech/disorders/preschool-language-disorders/> (Erişim tarihi: 30.11.2021)
- Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: Exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal Of Child Language*, 27(3), 521-559.
- Bellg, A.J., Borrelli, B., Resnick, B., Hecht, J., Minicucci, D.S., Ory, M., Ogedegbe, G., Orwig, D., Ernst, D. and Czajkowski, S. (2004). Enhancing treatment fidelity in health behavior change studies: Best practices and recommendations from the NIH Behavior Change Consortium. *Health Psychology*, 23(5), 443-451.

- Bello, A., Giannantoni, P., Pettenati, P., Stefanini, S., and Caselli, M.C. (2012). Assessing lexicon: Validation and developmental data of the Picture Naming Game (PiNG), a new picture naming task for toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 589-602.
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal Of Child Language*, 6(2), 183-200.
- Bishop, D.V., Snowling, M. J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T. and Catalise Consortium (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. PLOS one, 11(7), e0158753.
- Bishop, D.V., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T. and Catalise-2 Consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- Bishop, D.V. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671-680.
- Black, M. and Chiat, S. (2003). Noun-verb dissociations: A multi-faceted phenomenon. *Journal of Neurolinguistics*, 16 (2-3), 231-250.
- Bleile, K.M. (2004). Manual of articulation and phonological disorders: Infancy through adulthood. Thomson/Delmar Learning.
- Bohnacker, U., Lindgren, J. and Öztekin, B. (2016). Turkish-and German-speaking bilingual 4-to-6-year-olds living in Sweden: Effects of age, SES and home language input on vocabulary production. *Journal of Home Language Research*, 1, 17-41.
- Borrelli, B. (2011). The assessment, monitoring, and enhancement of treatment fidelity in public health clinical trials. *Journal Of Public Health Dentistry*, 71, 52-63.
- Borrelli, B., Sepinwall, D., Ernst, D., Bellg, A.J., Czajkowski, S., Breger, R., DeFrancesco, C., Levesque, C., Sharp, D.L., Ogedegbe, G., Resnick, B. and Orwig, D. (2005). A new tool to assess treatment fidelity and evaluation of treatment fidelity across 10 years of health behavior research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(5), 852-860.

- Botting, N. (2020). Language, literacy and cognitive skills of young adults with developmental language disorder (DLD). *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 55(2), 255-265.
- Brooks, P.J. and Kempe, V. (2014). Encyclopedia of language development. SAGE Publications, California.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı. (ss. 1-90). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Calvo, A. and Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130(3), 278–288.
- Cattani, A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arreckx, F., Dennis, I. and Floccia, C. (2014). How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests?. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 649–671.
- Clark, E.V. (2009). First Language Acquisition (2. Basım). (ss. 77-81; 118-122). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L. and Rutter, M. (2005). Developmental language disorders—a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 46(2), 128-149.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G. and Aiken, L.S. (2003). Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences. (3. Basım). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, R.J. and Swerdlik, M.E. (2018). Test development. Psychological testing and assessment. 9. Basım. (ss. 141-199). McGraw-Hill Education, New York.
- Cohen, R.J. and Swerdlik, M.E. (2020). Psikolojik test ve değerlendirme, testler ve ölçmeye giriş (Psychological testing and assessment, an introduction of test and measurement) (Çev. Ed. Ezel Tavşancıl). 7. Basım. (ss. 150-200). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Conboy, B.T. and Thal, D.J. (2006). Ties between the lexicon and grammar: Cross-sectional and longitudinal studies of bilingual toddlers. *Child Development*, 77, 712–735.

- COST Action IS0804. (t.y.). Bi-SLI, Language impairment in a multilingual society: linguistic patterns and the road to assessment. http-1: <http://www.bi-sli.org> Erişim tarihi: (30.11.2021).
- Cross-linguistic Lexical Tasks (CLTs). (t.y.). Language impairment in a multilingual society: linguistic patterns and the road to assessment (LITMUS). http-2: <https://multilada.pl/en/projects/clt/> (Erişim tarihi:30.11.2021)
- Daller, M. and Ongun, Z. (2018). The threshold hypothesis revisited: Bilingual lexical knowledge and non-verbal IQ development. *International Journal of Bilingualism*, 22(6), 675-694.
- D’Amico, S., Devescovi, A. and Bates, E. (2001) Picture naming and lexical access in Italian children and adults. *Journal of Cognition and Development*, 2 (1), 71-105.
- David, A. and Wei, L. (2008). Individual differences in the lexical development of French–English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(5), 598-618.
- Deniz, K.Z., Türe, E., Uysal, A. ve Akar, T.K. (2015). Determining socio-economic status variables through cluster analysis. *Elementary Education Online*, 14(1), 108-117.
- Diamond, A. and Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964.
- Dilkina, K., McClelland, J.L. and Plaut, D.C. (2010). Are there mental lexicons? The role of semantics in lexical decision. *Brain Research*, 1365, 66-81.
- Dockrell, J.E. and Messer, D.A. (2004). Lexical acquisition in the early school years. Berman, R.A. (Editör), *Language Development across Childhood and Adolescence. Trends in Language Acquisition Research Series (3) içinde* (s. 35-52). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Dunn, L.M. and Dunn, L.M. (1997). PPVT-III: Peabody Picture Vocabulary Test. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dunn, L.M. and Dunn, D.M. (2007). PPVT-4: Peabody picture vocabulary test. Pearson Assessments.
- Dunn, D.M. (2018). Peabody Picture Vocabulary Test–Fifth Edition (PPVT-5). Minneapolis, MN.
- Dunn, L.M., Dunn, L.M., Whetton, C. and Burley, J. (2009). The British Picture Vocabulary Scale (3rd edn). London: GL Assessment.

- Ebert, K.D. and Kohnert, K. (2011). Sustained attention in children with primary language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(5), 1372–1384.
- Ellis E., and Thal, D. (2008). Early language delay and risk for language impairment. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15(3), 93–100.
- Engelkamp, J., Zimmer, H.D. and Mohr, G. (1990). Differential memory effects of concrete nouns and action verbs. *Zeitschrift fur Psychologie*, 198, 189–216.
- Ensminger, M.E. and Fothergill, K. (2003). A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. M. H. Bornstein ve R.H. Bradley, Editörler. Socioeconomic status, parenting, and child development içinde (s. 13–27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eriksson, M., Marschik, P.B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., Marjanovic-Umek, L., Gayraud, F., Kovacevic, M. and Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(2), 326–343.
- Erkuş, A. (2003). Psikometri üzerine yazılar. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Erkuş, A. (2016). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme (3. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erkuş, A., Sünbül, Ö., Ömür Sünbül, S., Yormaz, S. ve Aşiret, S. (2017). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-II. Ankara: Pegem Akademi.
- Fan, C.T. (1954). Note on construction of an item analysis table for the high-low-27-per-cent group method. *Psychometrika*, 19(3), 231–237.
- Feldman, H.M., Dale, P.S., Campbell, T.F., Colborn, D.K., Kurs-Lasky, M., Rockette, H.E. and Paradise, J L. (2005). Concurrent and predictive validity of parent reports of child language at ages 2 and 3 years. *Child Development*, 76(4), 856–868.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S. and Reilly, J. (1993). The Mac Arthur Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual. San Diego: Singular Publishing Group.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D.J., Pethick, S.J., Tomasello, M., Mervis, CB. and Stiles, J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs Of The Society For Research in Child Development*, 59(5), 1–185.

- Fenson, L., Marchman, V., Thal, D., Dale, P.S., Reznick, J.S. and Bates, E. (2007). MacArthur–Bates Communicative Development Inventories: Users guide and technical manual. 2. basım. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Ferketich S. (1991). Focus on psychometrics, aspects of item analysis. *Research in Nursing & Health*, 14(2), 165-168.
- Gathercole, V.G., Thomas, E.M. and Hughes, E. (2008). Designing a normed receptive vocabulary test for bilingual populations: A model from Welsh. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11 (6), 678-720.
- Gatt, D., Attard, D., Łuniewska, M. and Haman, E. (2017). The effects of bilingual status on lexical comprehension and production in Maltese five-year-old children: A LITMUS-CLT study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11-12), 844-873.
- George, D. and Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update. 4. Basım. (s. 231). Boston: Allyn & Bacon.
- Girard, L.C., Pingault, J.B., Falissard, B., Boivin, M., Dionne, G. and Tremblay, R.E. (2014). *PloS One*, 9, Article e112185.
- Gleitman, L. (1994). The structural sources of verb meanings. Bloom, P. (Editör), *Language Acquisition içinde* (s. 174–221). Cambridge, MA: MIT Press.
- Goldberg, H., Paradis, J. and Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority L1 children learning English as a L2. *Applied Psycholinguistics*, 29, 1–25.
- Goldfield, B.A. ve Reznick, J.S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal Of Child Language*, 17(1), 171-183.
- Goldfield, B.A. (2000) Nouns before verbs in comprehension vs. production: The view from pragmatics. *Journal of Child Language*, 27 (3), 501-520.
- Goodman, J. (2014). Lexical bootstrapping. Brooks, P., J. ve Kempe, V. (Editörler), *Encyclopedia of language development içinde* (s. 344-345). SAGE Publications, California.
- Gopnik, A., Choi, S. and Baumberger, T. (1996). Cross-linguistic differences in early semantic and cognitive development. *Cognitive Development*, 11 (2), 197-227.
- Gökçümen-Koca, G. (2014). 0-3 Yaş Klinik Dil Gelişimi Tarama Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi): Anadolu Üniversitesi.

- Haladyna, T.M. (2015). Item Analysis for Selected-Response Test Items. Lane, S., Raymond, M.R. and Haladyna, T.M. (Editörler.). *Handbook of test development* içinde (ss. 392-410), New York: Routledge.
- Haman, E., Łuniewska, M., and Pomiechowska, B. (2015). Designing Cross-linguistic Lexical Tasks (CLTs) for bilingual preschool children. S. Armon-Lotem, J. de Jong, N. Meir (Editörler), *Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment* içinde (s. 196-240). Bristol: Multilingual Matters.
- Haman, E., Łuniewska, M., Hansen, P., Simonsen, H.G., Chiat, S., Bjekić, J., ... and Armon-Lotem, S. (2017). Noun and verb knowledge in monolingual preschool children across 17 languages: Data from cross-linguistic lexical tasks (LITMUS-CLT). *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11-12), 818-843.
- Harley, T.A. (2014). The psychology of language: From data to theory (s. 311). Hove and New York: Psychology Press.
- Hart, B. and Risley, T. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children (ss.180-220). Baltimore: Paul Brooke
- Hasançebi, B., Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Hawa, V.V. and Spanoudis, G. (2014). Toddlers with delayed expressive language: An overview of the characteristics, risk factors and language outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2), 400-407.
- Heinrichs, J., Rescorla, L., Donkersloot, C., Schenk, J.J., Raat, H., Jaddoe, V.W., Hoffman, A., Verhulst, FC. and Tiemeier, H. (2013). Early vocabulary delay and behavioral/emotional problems in early childhood: The generation R study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 56, 553–566.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55–88.
- Horwitz, S.M., Irwin, J.R., Briggs-Gowan, M.J., Bosson Heenan, J.M., Mendoza, J. and Carter, A.S. (2003). Language delay in a community cohort of young children. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 932–940.

- Hyde, J.S. and Linn, M.C. (1988). Gender differences in verbal ability: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), 53-69.
- Kapa, L.L. and Erikson, J.A. (2020). The relationship between word learning and executive function in preschoolers with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(7), 2293–2307.
- Kapalková, S. and Slančová, D. (2017). The vocabulary profile of Slovak children with primary language impairment compared to typically developing Slovak children measured by LITMUS-CLT. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11-12), 893-909.
- Karakaş S. (2004). Bilnot Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik Testler için Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları. Dizayn Ofset, Ankara.
- Karakoç, F.Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.
- Kartal, M., ve Bardakçı, S. (2018). SPSS ve AMOS uygulamalı örneklerle güvenirlik ve geçerlik analizleri. Akademisyen Yayınevi: Ankara.
- Kazak-Berument, S. ve Güven, A.G. (2013). Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi: I. Alıcı Dil Kelime Alt Testi Standardizasyon ve Güvenilirlik Geçerlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 192-201.
- Khoury Aouad Saliby, C., Dos Santos, C., Kouba Hreich, E. and Messarra, C. (2017). Assessing Lebanese bilingual children: The use of cross-linguistic lexical tasks in Lebanese Arabic. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11-12), 874-892.
- Kovas, Y., Hayiou-Thomas, M.E., Oliver, B., Dale, P.S., Bishop, D.V. and Plomin, R. (2005). Genetic influences in different aspects of language development: The etiology of language skills in 4.5-year-old twins. *Child Development*, 76(3), 632-651.
- Kunene Nicolas, R. and Ahmed, S. (2016). Lexical development of noun and predicate comprehension and production in isiZulu. *South African Journal of Communication Disorders*, 63(2), 1-10.
- Laing, C. and Bergelson, E. (2020). From babble to words: Infants' early productions match words and objects in their environment. *Cognitive Psychology*, 122, 101308.
- Leonard, L.B. (2014). SLI across Languages. Children with specific language impairment içinde (ss 95-151). London: MIT press.

- Leonard, L.B., Nippold, M.A., Kail, R. and Hale, C.A. (1983). Picture naming in language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 26(4), 609-615.
- Li, P., Zhao, X. and MacWhinney, B. (2007). Dynamic self-organization and early lexical development in children. *Cognitive Science*, 31(4), 581-612.
- Lindgren, A. (2015). Cross Linguistic Lexical Tasks (CLTs): En kvalitativ analys av ordproduktion hos enspråkiga svenska och flerspråkiga svensk-turkiska 4; 0-6; 11-åringar. Yüksek lisans tezi. Uppsala: Uppsala Üniversitesi.
- Lindgren, J. (2017). Ordförrådsutveckling hos förskolebarn med svenska som modersmål: En studie med Cross-linguistic Lexical Task (CLT). In *Svenskans beskrivning 35*, Göteborg, 11-13 maj 2016 (pp. 161-174). Göteborgs universitet.
- Lindgren, J. (2018). Developing narrative competence: Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish Children Aged 4–6. Doktora tezi. Uppsala: Acta Universitatis.
- Lindgren, J., Reichardt, V. and Bohnacker, U. (2020). Character introductions in oral narratives of Swedish–German bilingual preschoolers. *First Language*, 0142723719897440.
- Locke, J.L. (1994). Gradual emergence of developmental language disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(3), 608-616.
- Łuniewska, M., Haman, E., Armon-Lotem, S., Etenkowski, B., Southwood, F., Anđelković, D., ... and Ünal-Logacev, Ö. (2015). Ratings of age of acquisition of 299 words across 25 languages: Is there a cross-linguistic order of words?. *Behavior Research Methods*, 48(3), 1154-1177.
- Łuniewska, M., Haman, E. and Hansen, P., Enger, (2016). Is there a road to universal assessment of lexical knowledge in multilingual children? Cross-cultural aspects of Cross-linguistic Lexical Tasks. *Helt Fabelaktig*, 147-165.
- Maerlender, A., Flashman, L., Kessler, A., Kumbhani, S., Greenwald, R., Tosteson, T. and McAllister, T. (2013). Discriminant Construct Validity of ImPACTTM: A Companion Study. *The Clinical Neuropsychologist*, 27(2), 290-299.
- Masterson, J., Druks, J. and Gallienne, D. (2008). Object and action picture naming in three and five-year-old children. *Journal of Child Language*, 35 (2), 373-402.

- McGregor, K.K., Newman, R.M., Reilly, R.M. and Capone, N.C. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 998–1014.
- McGregor, K.K., Berns, A.J., Owen, A.J., Michels, S.A., Duff, D., Bahnsen, A.J. and Lloyd, M. (2012). Associations between syntax and the lexicon among children with or without ASD and language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), 35–47.
- McGregor, K.K., Oleson, J., Bahnsen, A. and Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 307–319.
- McGregor, K.K., Arbisi-Kelm, T., Eden, N. and Oleson, J. (2020a). The word learning profile of adults with developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 5. Advance online publication.
- McGregor, K.K., Goffman, L., Van Horne, A.O., Hogan, T.P. and Finestack, L.H. (2020b). Developmental language disorder: Applications for advocacy, research, and clinical service. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(1), 38–46.
- McGregor, K.K., Van Horne, A.O., Curran, M., Cook, S.W. and Cole, R. (2021). The challenge of rich vocabulary instruction for children with developmental language disorder. *Language, Speech, And Hearing Services in Schools*, 52(2), 467–484.
- McKinlay, A. (2011.) Peabody Picture Vocabulary Test –Third Edition (PPVT-III). In: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA.
- McMurray, B. (2014). Vocabulary spurt. Brooks, P., J. ve Kempe, V. (Editörler), *Encyclopedia of language development içinde* (s. 344-350). SAGE Publications, California.
- Merriman, E.W. (2014). Lexical Development. Brooks, P., J. ve Kempe, V. (Editörler), *Encyclopedia of language development, içinde* (ss. 344-350). SAGE Publications, California.
- Nelson, K. (1973). Structure and Strategy in Learning to Talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(1/2), 1–135.

- Norbury, C.F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. and Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57, 1247–1257.
- Olson, R.K., Keenan, J.M., Byrne, B., Samuelsson, S., Coventry, W.L., Corley, R., ... and Hulslander, J. (2011). Genetic and environmental influences on vocabulary and reading development. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 26-46.
- Orlikoff, R.F., Schiavetti, N. and Metz, D.E. (2015). Research Design in Communication Disorders. Evaluating research in communication disorders içinde (ss. 100-150). The Pearson Communication Sciences and Disorders Series. London: Pearson.
- Öberg, L. (2020). Words and non-words. Vocabulary and phonological working memory in Arabic-Swedish-speaking 4–7-year-olds with and without a diagnosis of Developmental Language Disorder. Doktora tezi. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. *Studia Linguistica Upsaliensia* 27. 269 pp.
- Öktem, Ö. (1994). Nöropsikolojik Testler ve Nöropsikolojik Değerlendirme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (33), 33-44.
- Ölmez, S., (2010). 24-36 ay arası normal gelişim gösteren çocuklar ile 30-48 ay arası gecikmiş dil ve konuşması bulunan çocukların dilsel becerilerinin TİGE-2 kullanılarak karşılaştırılması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özekes, M. (2013). Peabody Resim Kelime Testi 3;01-3;12 Yaş Aralığı İzmir Bölgesi Standardizasyonu Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1),90-107
- Özgüven, İ.E. (1994). Psikolojik Testler. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Öztekin, B. (2019). Typical and atypical language development in Turkish-Swedish bilingual children aged 4–7. Doktora tezi. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis *Studia Linguistica Upsaliensia* 25. 350 pp.
- Öztürk, İ.İ. (2014). ÖDB ve GDK tanısı almış ve DİLKOM’da terapi alan (2;9-5;5) yaş çocuklarının sözcüksel ve anlatı becerilerinin betimlenmesi. (Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans bitirme projesi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213–237.

- Paradis, J. (2016). The development of English as a second language with and without specific language impairment: Clinical implications. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(1), 171-182.
- Paul, R., Norbury, C.F. and Gosse, C. (2016). Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating. 5th. Edition. (ss. 1-24). Mosby Publishing.
- Pearson, B.Z. (1998). Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers. *International Journal of Bilingualism*, 2(3), 347-372.
- Penfield, R.D. (2013). Item Analysis. İçinde Geisinger, K.F. (Ed.) *APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology: Vol 1 Test Theory and Testing and Assessment in Industrial and Organizational Psychology* (ss. 121-139). American Psychological Association: Washington.
- Polišenská, K., Kapalková, S. and Novotková, M. (2018). Receptive language skills in Slovak-speaking children with intellectual disability: understanding words, sentences, and stories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(7), 1731-1742.
- Poulin-Dubois, D., Bialystok, E., Blaye, A., Polonia, A. and Yott, J. (2013). Lexical access and vocabulary development in very young bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 57-70.
- Perold Potgieter, A. and Southwood, F. (2016). A comparison of proficiency levels in 4-year-old monolingual and trilingual speakers of Afrikaans, isiXhosa and South African English across SES boundaries, using LITMUS-CLT. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 30(2), 87-100.
- Rantalainen, K., Paavola-Ruotsalainen, L., Alakortes, J., Carter, A.S., Ebeling, H.E. and Kunnari, S. (2021). Early vocabulary development: Relationships with prelinguistic skills and early social-emotional/behavioral problems and competencies. *Infant Behavior and Development*, 62, 101525.
- Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal Of Speech And Hearing Disorders*, 54(4), 587-599.
- Rescorla, L., Mirak, J. and Singh, L. (2000). Vocabulary growth in late talkers: Lexical development from 2; 0 to 3; 0. *Journal Of Child Language*, 27(2), 293-311.

- Ringblom, N. and Dobrova, G. (2019). Holistic Constructions in Heritage Russian and Russian as a Second Language: Divergence or Delay?. *Scando-Slavica*, 65(1), 94-106.
- Rogers, C.R., Nulty, K.L., Betancourt, M.A. and DeThorne, L.S. (2015). Causal effects on child language development: A review of studies in communication sciences and disorders. *Journal of Communication Disorders*, 57, 3–15.
- Roseberry-McKibbin, C., and Hegde, M.N. (2016). An advanced review of speech-language pathology: preparation for PRAXIS and comprehensive examination. PRO-ED, Inc. 8700 Shoal Creek Blvd, Austin, TX 78757.
- Rowe, M.L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774.
- Sandgren, O., Salameh, E.K., Nettelbladt, U., Dahlgren-Sandberg, A. and Andersson, K. (2021). Using a word association task to investigate semantic depth in swedish-speaking children with developmental language disorder. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 46(3), 134-140.
- Scheele, A.F., Leseman, P.P.M. and Mayo, A.Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, 117–140.
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E. and Zechmeister, J. (2000). *Research Methods in Psychology* (5th ed.), McGraw-Hill, New York.
- Sheng, L. and McGregor, K.K. (2010). Lexical-semantic organization in Children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53 (1), 146-159.
- Simonsen, H.G. and Haman, E. (2017). LITMUS-CLT: A new way to assess bilingual lexicons. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11-12), 811-817.
- Spaulding, T.J., Swartwout Szulga, M. and Figueroa, C. (2012). Using norm-referenced tests to determine severity of language impairment in children: Disconnect between US policy makers and test developers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43 (2), 176-190.
- St Clair, M.C., Forrest, C.L., Yew, S.G.K. and Gibson, J.L. (2019). Early risk factors and emotional difficulties in children at risk of developmental language disorder: A

- population cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(8), 2750-2771.
- Stadthagen-Gonzalez, H. and Davis, C.J. (2006). The Bristol norms for age of acquisition, of imageability, and familiarity. *Behavior Research Methods*, 38 (4), 598-605.
- Süverdem, F. B. ve Ertek, B. (2020). İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.
- Sözüçok, T. (2015). Tipik ve Atipik Gelişim Gösteren 3;0-6;11 Yaşındaki Çocuklarda Sözcüksel Becerilerin Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans bitirme projesi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Seçkin Yayınevi.
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Tomasello, M., Akhtar, N., Dodson, K. And Rekau, L. (1997). Differential productivity in young children's use of nouns and verbs. *Journal of Child Language*, 24(2), 373-387.
- Topbaş, S. (2007). Dil ve kavram gelişimi. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Topbaş, S. (2013). TÖDİL: Özgül Dil Bozukluğu Türkiye Projesi: Anadili Türkçe olan Tekdilli ve İkidilli Okulöncesi ve İlköğretim Çağı (2:0-9:0 yaş) Çocuklarında Özgül Dil Bozukluğunu Ölçme ve Değerlendirme Çalışması (TÜBİTAK Destekli Proje No: 109K001) hakkında rapor. Ankara.
- Topbaş, S. ve Güven, S. (2011). Türkçe erken dil gelişimi testi (TEDİL). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Topbaş, S., ve Güven, S. (2017). Türkçe okul çağı dil gelişimi testi (TODİL). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Topbaş, S., Mavis, İ., Yavuz, H., Ege P., Haznedar, B., Erk-Emeksiz Z., (Editörler) (2013). TÖDİL Özgül Dil Bozukluğu Projesi: Anadili Türkçe Olan Tekdilli ve İkidilli Okulöncesi ve İlköğretim Çağı (2:0, 9:0 yaş) Çocuklarında Özgül Dil Bozukluğu Ölçme ve Değerlendirme Çalışması, Ankara, 109K001.

- Ullman, M.T. (2014). Domain Specificity. Brooks, P.J. ve Kempe, V. (Editörler), Encyclopedia of language development içinde (s. 163-166). SAGE Publications, California.
- Ünal-Logacev, Ö. ve Tunçer, A.M. (2013). Cross-linguistic Lexical Task for Turkish: comparison of bilingual, and monolingual data. *Child Language Impairment in Multilingual Context COST Action IS0804 Final Conference*'de sunulan poster. Polonya, Krakow: Jagiellonian Üniversitesi.
- Ünal-Logacev, Ö., Tuncer, A.M. ve Ege, P. (2013a). Cross-linguistic Lexical Tasks: Turkish version (CLT-TR). A part of LITMUS COST IS0804 Battery. Unpublished material.
- Ünal, Ö. (2011). Rezonans bozukluklarının nazometrik değerlendirmesi: 4-18 yaş aralığındaki bireyler için Türkçe norm çalışması. Yayınlanmamış Doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ünal, Ö., Tuncer, A. M. ve Ege, P. (2013b). Sözcük Bilgisi Alt Çalışma Grubu: Diller Arası Sözcük Bilgisi Testi: Türkçe. Topbaş, S., Mavis, İ., Yavuz, H., Ege P., Haznedar, B., Erk-Emeksiz Z., (Editörler), *TÖDİL Özgül Dil Bozukluğu Projesi: Anadili Türkçe Olan Tekdilli ve İkidilli Okulöncesi ve İlköğretim Çağı (2:0, 9:0 yaş) Çocuklarında Özgül Dil Bozukluğu Ölçme ve Değerlendirme Çalışması* içinde (s. 122-129). Ankara, 109K001.
- Van Wonderen, E. and Unsworth, S. (2020). Testing the validity of the Cross-Linguistic Lexical Tasks as a measure of language proficiency in bilingual children. *Journal of Child Language*, 1-25.
- Verheoven, L. (2014). Vocabulary growth. Brooks, P.J. ve Kempe, V. (Editörler), Encyclopedia of Language Development içinde (s. 344-350). SAGE Publications, California.
- Vogel, P.M. and Comrie, B. (2000). Approaches to the Typology of Word Classes. Berlin: Walter de Gruyter.
- Walker, M.M., Barrow, I. and Rastatter, M.P. (2002). The effect of dimension and vocabulary age on rapid picture naming in children. *Journal Of Communication Disorders*, 35(1), 1-10.
- Weiland, C., Barata, M.C. and Yoshikawa, H. (2014). The co- occurring development of executive function skills and receptive vocabulary in preschool-aged children: A

- look at the direction of the developmental pathways. *Infant and Child Development*, 23(1), 4–21.
- Whitehouse, A.J.O., Robinson, M. and Zubrick, S.R. (2011). Late talking and the risk for psychosocial problems during childhood and adolescence. *Pediatrics*, 128, 324–332.
- Wierzbicka, A. (1988). *The Semantics of Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Windfuhr, K.L., Faragher, B. and Conti-Ramsden, G. (2002) Lexical learning skills in young" children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37 (4), 415-432.
- Zait A. and Berteau, P.S.P.E. (2011). Methods for testing discriminant validity. *Management & Marketing Journal*, 9(2), 217-224.
- http-1: <https://www.asha.org/public/speech/disorders/preschool-language-disorders/>
(Erişim tarihi: 30.11.2021)
- http-2: <https://multilada.pl/en/projects/clt/> (Erişim tarihi:30.11.2021)
- http-3: <http://www.bi-sli.org> (Erişim tarihi: 30.11.2021).

EKLER

- EK 1 : Etik kurul izni
EK 2 : MEB araştırma-uygulama izni
EK 3 : Bilgilendirme ve Veli izin formu
EK 4 : Genel çocuk sağlığı bilgi formu
EK 5 : TEDİL ön sayfası
EK 6 : CLT-TR alt testleri örnek madde
EK 7 : CLT-TR puanlama formu örnek
EK 8 : Uygulayıcı değerlendirme formu

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Nevin YILMAZ ÇİFTECİ

Eğitim Bilgileri

Doktora : Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma
(2016-2022) Terapisi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans : Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma
(2013-2016) Terapisi Ana Bilim Dalı
Lisans : Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Beşeri Bilimler
(2008-2013) Fakültesi, Psikoloji Bölümü

Mesleki Deneyim

2020-2021 : Öğretim Görevlisi- Kapadokya Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü
2020-2021 : Uzman Dil ve Konuşma Terapisti, Mine Ağır Özel Eğitim
Rehabilitasyon Psikolojik Danışmanlık Merkezi
2015-2020 : Araştırma Görevlisi-Anadolu Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü
2018-2020 : Erasmus Bölüm Koordinatörü- Anadolu Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü
2015-2015 : Araştırma Görevlisi-Hacettepe Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü
2014-2015 : Psikolog- Eskişehir Özel Doğal Dil Konuşma Özel Eğitim ve
Rehabilitasyon Merkezi

Bilimsel Etkinlikler

Verilen Dersler

Önlisans-2020/2021	: Konuşma ve Dil Gelişimi I Konuşma ve Dil Gelişimi II
Lisans-2020/2021	: İletişim, Dil ve Konuşma Bozukluklarına Giriş Klinik Dilbilim Çocukluk Çağı Dil Bozuklukları Fonetik ve Fonetik Laboratuvarı

Makale ve Bildiriler

- Yılmaz, N., Poyraz, İ., Tetik, K. Ve Tadıhan-Özkan, E. (2019). Yarı-tıkalı Ses Yolu Egzersizlerinden Bardak Fonasyonunun Sağlıklı Yetişkinlerde Etkililiğinin İncelenmesi. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 40-52.
- Yılmaz-Çiftçi, N. ve Kayhan-Aktürk, Ş. (2021). Characteristics of Children with Language Disorders Preliminary Findings From a University Clinic, The 14th Panhellenic 1st International Congress on Speech and Language Therapy, Digital Conference, 28-30 May 2021.
- Kazanoğlu, D., Yılmaz-Çiftçi, N. ve Esersin, S. (2021). Clinical Profile of Children with Speech Sound Disorder: A University Clinic Sample, The 14th Panhellenic 1st International Congress on Speech and Language Therapy, Digital Conference, 28-30 May 2021.
- Kayhan-Aktürk, Ş., Yılmaz-Çiftçi, N. ve Akay, M.A. (2021). Case Study: Fluency Shaping Study İn A Child With Autism Spectrum Disorder And Stuttering, The 14th Panhellenic 1st International Congress on Speech and Language Therapy, Digital Conference, 28-30 May 2021.
- Tadıhan-Özkan, E., Yılmaz, N., Poyraz, İ. & Tetik, K. (2018). Yarı-Kapantılı Ses Yolu Egzersizlerinin Sağlıklı Yetişkinlerde Etkililiğinin İncelenmesi, 13. Uluslararası Kulak, Burun, Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Kongresi, Ankara, 5-7 Nisan 2018.
- Selvi, S., Balo, E., Yılmaz, N., Tunçer, A.M., Maviş, İ. ve Çabuk, T. (2017). Vocabulary Assessment in Children with Autism Spectrum Disorder, Typical Development, Delayed Language, ASHA Convention, Los-Angeles, 9-11 Kasım 2017.

Yılmaz, N. ve Tunçer, A.M. (2017). Sözel Akıcılık Becerilerinin İncelenmesi, 9. Ulusal dil ve konuşma bozuklukları kongresi, Medipol Üniversitesi, İstanbul, 11-13 Mayıs 2017.

Balo, E., Çabuk, T., Selvi, S., Yılmaz, N., Tunçer, A., M. & Maviş, İ. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Tipik Dil Gelişimi Gösteren Çocuklarda Sözcük Bilgisi, 9. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, Medipol Üniversitesi, İstanbul, 11-13 Mayıs 2017.

Kitap Bölümleri

Yılmaz Çiftçi, N. (2021). İletişim, Dil, Konuşma Kavramları ve Çocuklarda Gelişimi. Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Anne-Baba El Kitabı Serisi/ Dil Konuşma Bozukluğu içinde, Gerçek, E. ve Seçkin-Yılmaz, Ş. (Editörler). 1. Basım. Ankara: Eğiten kitap Yayıncılık. (s.1-20).ISBN:978-625-7348-38-6.

Torun, Ş. ve Yılmaz, N. (2018). Alzheimer Hastalığı ve Diğer Demanslarda Bakım ve Rehabilitasyon. Yaşlılıkta Nörolojik Temelli Durumların Bakım ve Rehabilitasyonu içinde, Torun, Ş. (Editör). (s.57-89). 1. Basım. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınevi. ISBN:978-975-06- 2820-7.

Burslar

Erasmus+ Erasmus Staj Hareketliliği Bursu, Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS), Berlin/Almanya, 01.11.2021-30.01.2022

Erasmus+ Personel Eğitim Alma Hareketliliği Bursu, University Medical Center Groningen, Deniz Başkent's Speech Perception Lab, Groningen/ Hollanda, 2-7 Temmuz 2018.

TÜBİTAK- Yurt İçi Bilim İnsanı Destekleme Bursu, Yurtiçi Doğrudan Lisansüstü Burs Programı, Doktora Bursu (2016-2020)

TÜBİTAK- Yurt İçi Bilim İnsanı Destekleme Bursu, Yurtiçi Doğrudan Lisansüstü Burs Programı, Yüksek Lisans Bursu (2013-2016)

TÜBİTAK- Yurt İçi Bilim İnsanı Destekleme Bursu, Yurtiçi Lisans Burs Programı (2008-2013)

Mesleki Birlik/ Dernek / Kuruluş Üyelikleri

2016 : Türk Psikologlar Derneği

2019 : Dil ve Konuşma Terapistleri Derneği