



**ERKEN ÇOCUKLUKTA DİL KULLANIM ENVANTERİ (LUD):
PRAGMATİK DİL GELİŞİMİ DEĞERLENDİRMESİ'NİN
TÜRKÇE UYARLAMA, GEÇERLİK VE
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

Doktora Tezi

Eda İYİGÜN

Eskişehir 2021

**ERKEN ÇOCUKLUKTA DİL KULLANIM ENVANTERİ (LUD):
PRAGMATİK DİL GELİŞİMİ DEĞERLENDİRMESİ'NİN TÜRKÇE
UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

Eda İYİGÜN

DOKTORA TEZİ

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. İlknur MAVİŞ

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

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eda İYİGÜN'ün "Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri (LUI): Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi'nin Türkçe Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı tezi 25/01/2021 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) :	Prof. Dr. İlknur MAVİŞ	.....
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi A. Müge TUNÇER	.....
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi. Nurdan CANKUVVET AYKUT	.....
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Seren DÜZENLİ ÖZTÜRK	.....
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ TOSUN	.....

Prof. Dr. Nalan GÜNDOĞDU KARABURUN

Enstitü Müdürü

FINAL APPROVAL FOR THESIS

This thesis titled “The Adaptation, Validity and Reliability Study of Language Use Inventory (LUI) in Turkish: An Assessment of Young Children’s Pragmatic Language Development” has been prepared and submitted by Eda İYİGÜN in partial fulfilment of the requirements in “Anadolu University Directive on Graduate Education and Examination” for the Degree of Doctor of Philosophy (PhD) in Speech and Language Therapy Department has been examined and approved on 25/01/2021.

<u>Committee Members</u>		<u>Signature</u>
Member (Supervisor) :	Prof. Dr. İlknur MAVİŞ	.....
Member	: Asst. Prof. Dr. A. Müge TUNÇER	.....
Member	: Asst. Prof. Dr. Nurdan CANKUVVET AYKUT	.....
Member	: Asst. Prof. Dr. Seren DÜZENLİ ÖZTÜRK	.....
Member	: Asst. Prof. Dr. Derya GENÇ TOSUN	.....

Prof. Dr. Nalan GÜNDOĞDU KARABURUN

Director

ÖZET

ERKEN ÇOCUKLUKTA DİL KULLANIM ENVANTERİ (LUI): PRAGMATİK DİL GELİŞİMİ DEĞERLENDİRMESİ’NİN TÜRKÇE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Eda İYİĞÜN

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2021

Danışman: Prof. Dr. İlknur MAVİŞ

Bu çalışma kapsamında, Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri: Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi (LUI)’nin Türkçe diline ve Türk kültürüne adaptasyon ve geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılmıştır. Envanter 173 madde içeren 3 bölüm ve 14 alt alandan oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik analizlerinde tipik gelişim gösteren 18-48 aylık çocuğu olan 309 ebeveynin ve 18-71 aylık otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı olan 45 çocuğun ebeveyninin LUI-TR’ye verdikleri yanıtlar kullanılmıştır. Envanterin güvenirliğini test etmek amacıyla “Güvenilirlik Analizi”, yapı geçerliliği test etmek için “Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)” yapılmıştır. Yapısal geçerlilik testinden sonra ölçeğin yakınsak ve ıraksak geçerliliği için “Ortalama Açıklanan Varyans” ve “Birleşik Güvenirlik” değerleri hesaplanmıştır. Envantere ilişkin maddelerin madde ayırt ediciliği %27 alt üst madde analizi ile incelenmiştir. Envanterin alt boyutları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Envantere ilişkin tüm alt boyutların birbiri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, LUI-TR’nin Türkçe konuşan 18-48 aylık çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirmesinde kullanılacak uygun bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Cinsiyete göre karşılaştırma yapıldığında, kız ve erkek çocukların envanter puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı, yaşa göre karşılaştırma yapıldığında alınan puanların yaşla birlikte artış gösterdiği görülmüştür.

OSB tanılı çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerileri karşılaştırıldığında, OSB tanılı çocukların tipik gelişim gösteren yaşatlarından daha düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Erken Çocukluk, Pragmatik dil becerileri, Geçerlik, Güvenirlik, Değerlendirme, Otizm spektrum bozukluğu.

ABSTRACT

THE ADAPTATION, VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF LANGUAGE USE INVENTORY (LUI) IN TURKISH: AN ASSESSMENT OF YOUNG CHILDREN’S PRAGMATIC LANGUAGE DEVELOPMENT

Eda İYİĞÜN

Department of Speech and Language Therapy

Anadolu University, Graduate School of Health Sciences, January 2021

Supervisor: Prof. Dr. İlknur MAVİŞ

This study aimed to adapt the Language Use Inventory (LUI): An Assessment Of Young Children’s Pragmatic Language Development into Turkish. The inventory consisted of 3 sections with 173 items and 14 sub-tests. In the validity and reliability analyzes, the responses of 309 parents of 18-48-month-old children with typical development and 45 parents of children with a diagnosis of autism spectrum disorder (ASD) aged 18-71 months were given to LUI-TR used. For the reliability of the inventory “Reliability Analysis” was used, and for the construct validity “Confirmatory Factor Analysis (CFA)” was used. After the structural validity test, "Average Explained Variance" and "Combined Reliability" values were calculated for the convergent and divergent validity of the scale. Item distinctiveness of the items related to the inventory was examined by 27% sub-item analysis. The relationship between sub-dimensions of the inventory was analyzed using correlation analysis. It has been determined that all sub-dimensions of the inventory are interrelated. As a result of the validity and reliability analysis, it was concluded that LUI-TR is an appropriate tool to be used in the evaluation of the pragmatic language skills of Turkish speaking children of 18-48 months old.

When a comparison was made by gender, it was observed that there was no statistically significant difference in the inventory scores of girls and boys, and when compared by age, the scores obtained increased with age.

When the pragmatic language skills of children diagnosed with ASD and children with typical development were compared, it was found that children with ASD had lower scores than their typically developing peers.

Keywords: Early childhood, Pragmatic language skills, Validity, Reliability, Evaluation, Autism spectrum disorder.

ÖNSÖZ

Tez yazma sürecimde engin bilgisiyle beni yönlendiren, her inancımı yitirmemde beni yeniden motive eden sevgisiyle ve ilgisiyle beni her daim şanslı hissettiren canım hocam, danışmanım Prof. Dr. İlknur MAVİŞ’e,

Tezime olan katkılarından, yapıcı eleştirilerinden ve önerilerinden dolayı Dr. Öğr. Üyesi A. Müge TUNÇER’e,

Tez İzleme Komite (TİK) toplantıları sırasında yapıcı tavrıyla ve önerileriyle tezime katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Nurdan CANKUVVET AYKUT’a,

Pandemi sürecinde dahi tez çalışmalarımı ilgili beni destekleyen Dr. Öğr. Üyesi Seren DÜZENLİ ÖZTÜRK’e,

Jüri davetimi kabul eden sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ TOSUN’a,
COVID-19’a rağmen veri toplama sürecimde bana yardımcı olan herkese, özellikle genç anne Gülsüm ATAMAN’a,

Çalışmaya katılmayı kabul edip büyük bir sabırla envanteri dolduran bütün ebeveynlere,

En stresli anlarımda beni sakinleştirmek için yanıma gelen bir tanecik kedim Luna’ya,

Sevgili arkadaşlarım Özge, Gönül, Esen, Şevket ve beni her an destekleyip iyi hissettiren tüm sevdiklerime,

Her daim yanımda olduklarını hissettiren canım annem ve babama,

Varlığıyla beni her zaman şanslı hissettiren sevgili Ali Yiğit’e

En önemlisi de dil ve konuşma terapisi alanını ve doktora tez konumu seçmemde en büyük sebebim olan biricik kardeşim Sedoş’a teşekkürü bir borç bilirim.

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.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
FINAL APPROVAL FOR THESIS.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Araştırmanın Önemi.....	2
2. KAYNAK BİLGİSİ.....	3
2.1. İletişim, Dil ve Konuşma	3
2.1.1. Dilin bileşenleri	3
2.2. Dil ve Konuşma Gelişimi	4
2.2.1. Söz öncesi dönem.....	4
2.2.1.1. <i>Alıcı dil becerileri</i>	6
2.2.2. Söz dönemi ve ifade edici dil becerileri.....	7
2.3. Zihin Kuramı ve Dil Kullanımı.....	8
2.4. Pragmatik ve Erken Dönem Pragmatik Dil Becerilerinin Edinimi	11
2.5. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Pragmatik Dil	21
2.6. Erken Çocuklukta Dil Kullanımının Değerlendirilmesi.....	26
2.6.1. Erken dönem iletişim becerilerini değerlendirmede aile yanıtlarına dayalı ölçme aracı kullanmanın faydaları.....	29
2.7. Alanyazında Konu ile İlgili Araştırmalar.....	30
3. YÖNTEM VE UYGULAMA.....	34

	<u>Sayfa</u>
3.1. Araştırma Modeli.....	34
3.2. Veri Toplama Aracı.....	34
3.2.1. Envanterin Türkçe'ye çevrilmesi	38
3.3. Araştırmanın Katılımcıları.....	43
3.3.1. Tipik gelişim gösteren katılımcılar.....	43
3.3.2. Otizm, spektrum bozukluğu tanısı olan katılımcılar.....	44
3.4. Verilerin Analizi.....	45
4. BULGULAR.....	46
4.1. LUI-TR'nin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik bulgular.....	46
4.2. LUI-TR Alt Alanlarının LUI-TR Toplam Puanı ve Diğer Alt Alanlarla Korelasyonu.....	59
4.3. Madde Ayırt Edicilikleri %27 Alt Üst Madde Analizleri.....	61
4.4. Yaşa ve Cinsiyete göre LUI-TR Puanlarının Karşılaştırma Bulguları.....	67
4.5. OSB'li Çocuklar ile Tipik Gelişim Gösteren Çocukların LUI-TR Puanlarına Dair Bulgular.....	79
4.6. LUI-TR Toplam Puanına Dahil Edilmeyen Envanter Maddeleri ve Yanıtları.....	81
4.6.1. C alt alanı.....	81
4.6.2. E alt alanı.....	81
4.6.3. L alt alanı.....	83
5. TARTIŞMA.....	86
6. SONUÇ.....	101
6.1. Sınırlılıklar.....	101
6.2. Öneriler.....	101
KAYNAKÇA.....	103
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Söz öncesi, tek sözcük ve çok sözcük düzeylerine göre saptadıkları iletişim amaçları	21
Tablo 1.2. Tipik gelişim gösteren ve OSB'li çocuklarda sözel olmayan ortak dikkat becerilerinin ve rica jestlerinin ortaya çıkışı	23
Tablo 3.1. LUI alt alanları	35
Tablo 3.2. LUI ve LUI-TR için alt alanlar ve madde sayıları.....	39
Tablo 3.3. LUI-TR'de yapılan değişiklikler ve nedenleri	40
Tablo 3.4. Tipik gelişim gösteren katılımcılar ve özellikleri	44
Tablo 3.5. OSB tanısı olan katılımcılar ve özellikleri	45
Tablo 4.1. LUI-TR güvenilirlik sonuçları	46
Tablo 4.2. Modifikasyon öncesi ve modifikasyon sonrası LUI-TR'nin I. bölümüne ilişkin çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri sonuçları.....	47
Tablo 4.3. LUI-TR'nin A alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri.....	48
Tablo 4.4. LUI-TR'nin B alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri.....	49
Tablo 4.5. Birinci bölüm için ortalama açıklanan varyans (AVE) ve birleşik güvenilirlik (CR).....	49
Tablo 4.6. LUI-TR'nin 2. bölümüne ilişkin çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri sonuçları.....	50
Tablo 4.7. LUI-TR'nin C alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri.....	51
Tablo 4.8. LUI-TR'nin D alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri.....	51

Tablo 4.9.	İkinci bölüm için ortalama açıklanan varyans (AVE) ve birleşik güvenilirlik (CR).....	52
Tablo 4.10.	Modifikasyon öncesi ve modifikasyon sonrası LUI-TR'nin üçüncü bölümüne ilişkin çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri sonuçları.....	52
Tablo 4.11.	LUI-TR'nin F alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri.....	54
Tablo 4.12.	LUI-TR'nin G alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri.....	54
Tablo 4.13.	LUI-TR'nin H alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri.....	55
Tablo 4.14.	LUI-TR'nin I alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri.....	56
Tablo 4.15.	LUI-TR'nin J alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri.....	56
Tablo 4.16.	LUI-TR'nin K alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri.....	57
Tablo 4.17.	LUI-TR'nin M alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri.....	57
Tablo 4.18.	LUI-TR'nin N alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri.....	58
Tablo 4.19.	Üçüncü bölüm için ortalama açıklanan varyans (AVE) ve birleşik güvenilirlik (CR).....	59
Tablo 4.20.	Alt alanlar arasındaki ilişki (spearman korelasyon analizi).....	60

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.21. LUI-TR A alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi.....	61
Tablo 4.22. LUI-TR B alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi.....	62
Tablo 4.23. LUI-TR C alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi.....	62
Tablo 4.24. LUI-TR D alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi.....	63
Tablo 4.25. LUI-TR F alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi.....	63
Tablo 4.26. LUI-TR G alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi.....	63
Tablo 4.27. LUI-TR H alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi.....	64
Tablo 4.28. LUI-TR I alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi.....	65
Tablo 4.29. LUI-TR J alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi.....	65
Tablo 4.30. LUI-TR K alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi.....	66
Tablo 4.31. LUI-TR M alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi.....	66
Tablo 4.32. LUI-TR N alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi.....	67
Tablo 4.33. 18-23 aylık çocuklar için cinsiyete göre LUI-TR alt alan puan ortalamaları.....	69
Tablo 4.34. 24-29 aylık çocuklar için cinsiyete göre LUI-TR alt alan puan ortalamaları.....	70
Tablo 4.35. 30-35 aylık çocuklar için cinsiyete göre LUI-TR alt alan puan ortalamaları.....	70
Tablo 4.36. 36-41 aylık çocuklar için cinsiyete göre LUI-TR alt alan puan ortalamaları.....	71
Tablo 4.37. 42-48 aylık çocuklar için cinsiyete göre LUI-TR alt alan puan ortalamaları.....	71
Tablo 4.38. Yaşlara göre LUI-TR alt alan medyan, minimum ve maksimum değerleri.....	73
Tablo 4.39. LUI-TR alt alanlarının yaşa göre karşılaştırma puanları.....	73
Tablo 4.40. A alt alanı yaşa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları.....	74
Tablo 4.41. C alt alanı yaşa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları.....	74
Tablo 4.42. D alt alanı yaşa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları.....	75
Tablo 4.43. F alt alanı yaşa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları.....	75
Tablo 4.44. G alt alanı yaşa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları.....	76
Tablo 4.45. H alt alanı yaşa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları.....	76
Tablo 4.46. I alt alanı yaşa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları.....	77

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.47. J alt alanı yaşıa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları.....	77
Tablo 4.48. K alt alanı yaşıa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları.....	78
Tablo 4.49. M alt alanı yaşıa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları.....	78
Tablo 4.50. N alt alanı yaşıa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları.....	79
Tablo 4.51. LUI-TR toplam puanının yaşıa göre çoklu karşılaştırma sonuçları.....	79
Tablo 4.52. OSB’li ve tipik gelişim gösteren çocukların karşılaştırma test sonuçları.....	80
Tablo 4.53. OSB’li ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların LUI-TR toplam ve alt alan ortalamaları.....	81



ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Pragmatikğin üç alanı sosyal, sosyo-bilişsel ve bilişsel bilgi ile olan ilişkisi.....	13
Şekil 4.1. LUI-TR'nin birinci bölümüne ilişkin çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi modeli.....	48
Şekil 4.2. LUI-TR'nin ikinci bölümüne ilişkin çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi modeli.....	50
Şekil 4.3. LUI-TR'nin üçüncü bölümüne ilişkin çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi modeli.....	53
Şekil 4.4. Yaşa ve cinsiyete göre LUI-TR alt alan ve toplam puan grafikleri.....	68
Şekil 4.5. OSB'li ve tipik gelişim gösteren çocukların LUI-TR alt alan ve toplam puan grafiği.....	80

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AVE	Ortalama Açıklanan Varyans
CCC-2	İletişim Becerileri Kontrol Listesi-II (The Children's Communication Checklist-2)
CDC	Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezleri (Centers for Disease Control and Prevention)
CELF-P2	Dil Temellerinin Klinik Değerlendirmesi- Okul Öncesi, 2. Baskı (Clinical Evaluation of Language Fundamentals- Preschool, 2nd Edition)
CMIN	Ki-kare
CR	Birleşik Güvenirlik
CSBS-DP	İletişim ve Sembolik Davranış Ölçekleri- Gelişimsel Profili (The Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental)
DELV-NR	Dil Varyasyonunun Tanısal Değerlendirmesi (Diagnostic Evaluation of Language Variation- Norm Referenced)
df	Serbestlik derecesi (degree of freedom)
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
DSM-V	Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı veya Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)
ESCS	Erken Sosyal İletişim Ölçeği (Early Social Communication Scales)
KW	Kruskal Wallis H puanı
LUI	Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri: Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi
LUI-TR	Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri: Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi-Türkçe Adaptasyonu
mak.	Maksimum Değer
MB-CDI	MacArthur Bates İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (MacArthur Bates Communicative Development Inventory)
med.	Medyan
min.	Minimum Değer

n	Kişi sayısı
ort.	Ortalama
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
örn.	Örneğin
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü (Root Mean Square Error of Approximation)
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (Statistical Package for Social Sciences)
SS	Standart Sapma
TİGE	Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri
ToM	Zihin Kuramı (Theory of Mind)

1. GİRİŞ

Yaşamın başlangıcından bu yana, insanların en büyük kaygılarından birisi anlamak ve anlaşılmak olmuştur. Anlama ve anlaşılma çabası kişilerin birbirleriyle iletişim kurması gerekliliğini doğurmuştur. İletişim; dil ve konuşmayı da kapsayan sadece sözel olarak değil sesler, jestler, işaretler, sözcükler, semboller, hatta giyinme şekli gibi ortak kodların kullanılması ile kişiler arasında bilgi alış-verişinin yapılması olarak tanımlanabilecek şemsiye bir terimdir (Paul, 2007; Silverman ve Miller, 2006). Dil ise, düşünceleri ifade etmek için kullanılan ve kişilerin üzerinde uzlaştığı tesadüfi semboller ve bu sembollerin kullanımını içeren kuralları oluşturan sosyal bir kod sistemi olarak tanımlanabilir (Bernstein ve Tiegerman-Farber, 2009). Bloom ve Lahey, dilin üç bileşeninden ‘içerik, anlam ve kullanım’ olarak bahsetmektedir. Pragmatik; dilin üçüncü bileşeni yani kullanım olarak ele alınabilir ve sosyal iletişimin sürdürülmesi açısından son derece önemlidir. Pragmatik, belirli bağlamlarda dilin, konuşmacı ve dinleyiciler tarafından belirli durumlarda kullanımı olarak (Bates, 1974) ya da dilin iletişimsel kullanımını destekleyen kurallar sistemi olarak betimlenebilir (Da Silva Guimarães, Cruz-Santos ve Almeida, 2013).

Erken çocukluk dönemindeki sözsüz iletişimin pragmatik boyutu, yüz ifadelerini, ses tonunu, jest ve vücut duruşunu içermektedir ve bunlar anne-bebek arasındaki sözlü mesajın ve iletişim niyetlerinin yorumlanması için birlikte yeterli bağlamı sağlar. Sözlü iletişimin pragmatik boyutu ise, çocuğun diğer insanlar arasında iletişim başlatmasını, konuşana yanıt vermesini, sıra alma kurallarını bilmesini, belirli bir konudaki sohbeti uygun yüz ifadeleri ve sözcükler eşliğinde farklı sosyal bağlamlarda kullanmasını içerir (O’Neill, 2007).

Geçmiş yıllarda, dille ilgili pek çok çalışma yapılmıştır fakat pragmatik bileşenin değerlendirilmesi dilin diğer bileşenlerinin değerlendirilmesine göre daha yeni bir araştırma konusudur (Da Silva Guimarães vd., 2013).

Türkçede erken çocukluk döneminde doğrudan pragmatik dil becerilerinin gelişimini değerlendiren geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Pragmatik dil becerilerinin erken dönemde belirlenmesi, çocukların ileri yaşlarda karşılaşılabileceği sorunları önceden belirleyip erken müdahaleye başlanması ve olası problemlerin azaltılması konusunda oldukça önemlidir. Özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların pragmatik becerilerle ilgili sınırlılıkları oldukça

fazladır. Bu çalışmada kullanılan envanter; OSB'nin erken dönemde ayırt edilebilmesine de olanak sağlamaktadır.

Envanterin aile yanıtlarına dayalı olması ve ortalama 20 dakika gibi bir sürede doldurulabilmesi de bu değerlendirme aracı için kullanım kolaylığı sağlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; İngilizce dilinde standardizasyonu tamamlanmış ve 17-47 ay yaş aralığındaki çocuklar için normları oluşturulmuş “Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri: Pragmatik Dil Gelişiminin Değerlendirmesi (LUI)” adlı aracın (Language Use Inventory for Young Children: An Assessment of Pragmatic Language Development) (O’Neil,2007) Türkçe diline ve Türk kültürüne adapte edilerek geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Bu süreçte, LUI-TR, OSB tanısı olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine uygulanarak envanter puanları da karşılaştırılmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda bu çalışma sırasında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizce dilinde standardizasyonu tamamlanmış ve 17-47 ay yaş aralığındaki çocuklar için normları oluşturulmuş olan LUI'nin Türkçe uyarlaması 18-47 ay yaş aralığındaki çocukların pragmatik dil düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
2. LUI-TR alt alan ve toplam envanter puanları arasındaki korelasyon nasıldır?
3. LUI-TR maddelerinin madde ayırt edicilik güçleri nasıldır?
4. LUI-TR'ye verilen ebeveyn yanıtları çocukların cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
5. LUI-TR'ye verilen ebeveyn yanıtları çocukların yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. LUI-TR'nin uygulandığı OSB tanısı olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocukların envanter skorları arasında bir farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk döneminde (18-47 ay) pragmatik dil gelişiminin standardize bir ölçüm aracına dayanarak değerlendirilmesi, ileri yaşlarda karşılaşılabilecek olası sorunların erken tanısına ve erken müdahaleye başlanmasına olanak tanımaktadır. Bu sebeple pragmatik dil gelişiminin, aileye uygulanan bir envanterle değerlendirilmesine olanak sağlayan İngilizce dilinde geçerli ve güvenilir olan standardize bir ölçme aracının Türkçe'ye kazandırılması önemlidir.

2. KAYNAK BİLGİSİ

2.1. İletişim, Dil ve Konuşma

İnsanlar sosyal birer varlıktır ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için birbirleriyle iletişim kurmak zorundadırlar. Bu iletişim, diğer canlılardan farklı eşsiz özellikler taşımaktadır. İnsanların kurdukları dilsel iletişim, sosyal olarak öğrenilmiş ortak semboller ile gerçekleşmektedir ve bu yeryüzündeki diğer canlıların iletişim sistemlerinde olmayan bir özelliktir (Tomasello, Carpenter ve Liszkowski, 2007). Farklı pek çok tanıma sahip olmakla birlikte iletişim; kişilerin birbirleriyle bilgi, düşünce, ihtiyaç ve istek değiş tokuşu süreci (Owens, 2016), birey ile dinleyen arasındaki her türlü bilginin bir sembol dizgesi aracılığıyla aktarımıdır. İletişimi gerçekleştirmek için evren hakkındaki düşüncelerin, uzlaşılmış nedensiz göstergelerle dizgelendiği bir kod yani dil kullanılır (Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2003). Dil, belirli bir bağlam içinde belli bir amaç ya da kullanım için anlamın bir dilbilimsel biçim ile kodlanması veya simgelenmesidir. Dil, derin kökleri olan karmaşık bir sistemdir (Topbaş, 2011).

İletişim, dil ve konuşma kavramları zaman zaman birbirleri yerine kullanılsa da, iletişimi, dil ve konuşmayı da içeren şemsiye bir terim olarak düşünmek, dili, bu iletişimi gerçekleştiren araç, konuşmayı ise aracı iletme yolu olarak tanımlamak doğru olacaktır (Owens, 2016; Topbaş, 2011). Düşünceler seslerle, işaret diliyle, jest ve mimiklerle, çizimlerle, yazılı sözcüklerle ya da resimlerle aktarılabilir; ancak, insanların iletişim kurmak için en yaygın kullandığı yöntem sözel dildeki sesbirimleri konuşma organlarının motor planlamasının ve koordinasyonun sağlanması ile işitilebilir hale getirilmesi yani konuşmadır (Beard, 2018; Pınar, 2006; Silverman ve Miller, 2006). İşitilebilir sesler üreten tek canlı insan değildir ancak insanların ürettiği sesler diğer canlılarınkinden daha karmaşık ve komplekstir (Owens, 2016).

Bloom ve Lahey'e (1978) göre, dil; biçim (sesbilgisi/fonoloji, biçimbilgisi/morfoloji, sözdizimi/sentaks), içerik (anlambilgisi/semantik), kullanım (edimbilgisi/ pragmatik) şeklinde 3 bileşene ayrılarak ele alınabilir (Bloom ve Lahey, 1978). Bu alanlar birbirleriyle ilintilidir ve birbirlerine bilgi aktararak veri oluştururlar (Topbaş, 2013).

2.1.1. Dilin bileşenleri

Biçim, düşünceleri bir kod sistemine dönüştürüp şifrelemek için gereklidir. Biçim bileşeni, konuşma dilinin yapısal düzenlenişini oluşturur ve 3 katmandan oluşur. Bunlar konuşma seslerinin dizim kurallarını içeren sesbilgisi, sözcüklerdeki kök ve eklerin

düzenleniş kurallarını içeren biçimbilgisi ve sözcüklerin sözce ve cümle içerisindeki diziliş kurallarını içeren sözdizimi olarak ele alınabilir (Bernstein ve Tiegerman-Farber, 2009; Topbaş, 2011).

İçerik, deneyimlerle oluşan evren hakkındaki fikirlerin, kavramların ve soyutlamaların belirli biçimlerle simgelenmesidir (Topbaş, 2011). Sözcük anlamı yalnızca bir tek sözcüğü değerlendirerek doğru çözümlenemeyebilir; dili bir bütün olarak ele alıp sözcüklerin anlamlarını da birlikte kullanılan diğer sözcüklerden çıkarmak gerekebilir (Owens, 2016). “Yüz” sözcüğü farklı sözcüklerle farklı dizilimlerle kullanılabilir ve birbirinden farklı pek çok anlama gelebilir. “Denizde yüzdüm”, “Yüz liram var”, “Yüzüme krem sürdüm” cümlelerinin her birinde “yüz” sözcüğünün anlamı değişmektedir. Dolayısıyla, konuşmanın geçtiği ortam ve bağlam anlamın net anlaşılması için gereklidir.

Kullanım, dilin üçüncü boyutu olarak ele alınabilecek “pragmatik”, dilin iletişimsel kullanımını kapsar ve sosyal iletişimin sürdürülmesi açısından son derece önemlidir. Pragmatik; dilin, konuşmacı ve dinleyiciler tarafından belirli bağlamlarda uygun kullanımı olarak açıklanabilir (Bates, 1974). Sözsüz iletişimin pragmatik boyutu, yüz ifadelerini, ses tonunu, jest ve vücut duruşunu içermektedir ve bunlar sözlü mesajın ve iletişim niyetlerinin yorumlanması için birlikte yeterli bağlamı sağlar. Sözlü iletişimin pragmatik boyutu ise, iletişim niyetlerini, bağlama uygun şekilde sohbet başlatma ve uygun yüz ifadeleri ve sözcükler eşliğinde farklı sosyal bağlamlarda sürdürmeyi, konuşma sırasında sıra almayı, anlatım becerilerini, mizah anlayışını içeren dilin günlük yaşama uygulanması olarak ele alınabilir (Bernstein ve Tiegerman-Farber, 2009; O’Neill, 2007; Owens, 2016; Plante ve Beeson, 2012; Topbaş, 2011).

2.2. Dil ve Konuşma Gelişimi

Dil; çocukların gelişimi ve öğrenmeleri için son derece önemlidir. Özellikle iletişim kurarak diğer insanlarla ilişki kurmayı sağlar ve çocukların etraflarında olan bitene anlam vermelerini sağlar (Brock ve Rankin, 2008). Dil edinimi, aynı anda devam eden bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarıyla iç içe geçmiştir (Golinkoff vd., 2000). Çoğu çocuk anadilinin temel yapılarını 4 yaşına kadar dil öğrenimi için gerekli bilişsel ve sosyal becerilere paralel şekilde tamamlar (Bates, Thal ve Janowsky, 1992).

2.2.1. Söz öncesi dönem

Tipik gelişim gösteren çocuklar yaşamlarının ilk yıllarında, sözel dilin ortaya çıkmasından önce, diğer bireylerle iletişim kurmak için sözel olmayan davranışlar

sergilemektedir (Bruner, 1975; Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998). Doğumdan sonra bebekler ihtiyaçlarını refleksif de olsa bazı davranışlarla çevresiyle iletişim kurarak karşılamaktadır. 0-9 aylık dönemde, gülme, ağlama, sesleme ve uzanma davranışları iletişim girişimidir ancak, amaca yönelik bir niyete sahip değildir. İletişim gelişiminin ilk aşaması olarak kabul edilen 0-9 aylık niyetli iletişim öncesi dönemde, bebeğin davranışları yetişkin üzerinde etkili olmaktadır fakat herhangi bir niyet taşımamaktadır (Bates, 1976). Bebekler 9. aydan itibaren iletişim davranışlarını refleksif ses ve vücut hareketlerinden, iletişim niyeti taşıyan istendik davranışlara dönüştürmeye başlarlar (Bates, 1979; Beuker, Rommelse, Donders ve Buitelaar, 2013; Crais, Douglas ve Campbell, 2004; Roth ve Worthington, 2015; Wu ve Gros-Louis, 2014). Niyetli iletişim evresine geçişle birlikte bebek, 9. aydan sonra sosyalleşme amacı taşıyan iletişim niyetlerini göz kontağı, jest, sesleme ve tonlama gibi sözel olmayan iletişim davranışları aracılığıyla iletmeye başlar ve bu dönemde bebeğin ihtiyaçlarını karşılamak için kullandığı vücut hareketleri ve refleksif sesleri giderek sosyal bir amacı olan jestlere ve seslemelere dönüşür. Bebek artık ağlama davranışını, tonlamaları, seslemeleri ve jestleri kullanarak çevresindekileri etkilemeyi amaçlamaktadır (Bretherton, Bates, Benigni, Camaioni ve Volterra, 1979). Yetişkinler de genellikle bu iletişim girişimlerini bebeklerin ihtiyacını karşılayarak ya da konuşarak karşılar ve doğduğu andan beri dile maruz kalan bebekler de göz kontağı kurarak, jestlerle, çıkardığı seslerle ailelerinin iletişimine dahil olurlar (Brock ve Rankin, 2008). İletişim niyetleri, dikkati kendisine çekme (örn. kendisine bakması için annenin elini çekiştirme), dikkati bir nesneye çekme (örn. bir nesneyi parmakla gösterme), bir nesne (örn. uzanarak bir nesneyi isteme), bir eylem (örn. kollarını kaldırarak kucağa alınma isteme) ya da bilgi (örn. yerinde olmayan bir oyuncakın yerini öğrenmek için önce oyuncakın yerine sonra anneye bakma) isteme, selamlama (örn. merhaba/ bay bay için el sallamak), bir nesneyi verme (örn. elindeki arabayı anneye verme), reddetme (örn. istemediği yemeği eliyle itme), yanıtlama (örn. verilen yönergeyi yerine getirme), bilgi verme (örn. kırılan oyuncak annesine gösterme) olarak gruplandırılabilir (Roth ve Worthington, 2015).

Erken dönemde bebeklerin kullandıkları bu jestler ve iletişim niyetleri ilerleyen dönemdeki dil becerilerini yordayıcı olarak bulunmuştur (Brady, Marquis, Fleming ve McLean, 2004; Colonnese, Stams, Koster ve Noom, 2010; Kuhn vd., 2014). Özellikle gösterme jestleri çocukların sözel dil gelişimi hakkında fazlaca bilgi vermektedir (Rowe, Özçalışkan ve Goldin-Meadow, 2008). Boylamsal bir çalışmanın sonucunda, işaret etme

jesti kullanan gelişimsel geriliği olan çocukların ilerleyen dönemdeki dil gelişimlerinin, işaret etme jesti kullanmayan çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (Brady vd., 2004).

Sesbilgisel gelişim evrelerine bakıldığında da 0-1 yaş evresi söz öncesi iletişim evresi tanımlanır ve bu dönem 5 ayrı bölümde ele alınır. Bu bölümler:

a. *Sesleme Evresi (fonasyon) (0-1 ay)*: Bu dönemde bebeklerin konuşma düzeneğinin yapısından ötürü çıkardıkları sesler hapşırma, öksürme, mızıldanma gibi doğal seslerle, genizsi ve ünlü benzeri seslerdir. Bu dönemde çıkarılan sesler genellikle refleksif sesler (vegetative) olarak bilinir.

b. *Gıgıldama Evresi (goo/cooing) (2-3 ay)*: Bu dönemde bebekler daha çok mutluluk içeren seslemeler yaparken a,ı,o,u gibi ünlü seslemelere /k,g/ gibi art damaksıl sesler ekleyerek üretimler yaparlar. O sebeple bu döneme agulama dönemi de denir.

c. *Genişletme Evresi (expansion) (4-6 ay)*: Bu evrede bebeklerin ses denemeleri ünlü ve yarı ünlü seslerle tiz ses denemeleri şekline dönüşür ve dönemin sonuna doğru /ba/, /da/ gibi ünsüz ünlü sıralamaları şekline evrilerek ses oyunları başlar.

d. *Düzenli Mırıldanma Evresi (canonical babbling) (7-9 ay)*: Babıldama olarak da anılan bu evrede bebekler /anana/ /baba-bab/ /adada/ gibi hecesel tekrarlar yaparlar. Bu evrede üretilen /mama/ /baba/ gibi anlamsız hece tekrarları yetişkinler tarafından sözcük olarak algılanır ancak bu dönemde anlamlı sözcük üretimi yapıldığına dair bir araştırma yoktur.

e. *Çeşitlendirilmiş Mırıldanma Evresi (variegated babbling) (10 ay-1 yaş)*: Söz öncesi dönemin sonuna doğru artık çeşitlenmiş babıldamalar başlar ve bebekler farklı ezgi-vurgu-tonlama içeren uzun hece dizinleri üretebilir. Tonlamalar ana dile çok benzerdir. Dış çevreden aldıkları tepkilerle bebekler babıldamanın sıklığını artırabilirler. Bu dönemdeki hece yapıları dile göre çeşitlilik gösterebilmektedir (Topbaş, 2011; Vihman ve Miller, 1988)

2.2.1.1. Alıcı dil becerileri

Dili anlama becerisi işitsel işleme ve dil kodlarını çözümüleme işlemlerini içerirken pek çok beyin alanının birlikte çalışmasını gerektirir. İşitsel işleme gelen işitsel sinyalle ilgiliyken, çözümüleme anlam ve kavramların çözümlenmesi ile ilgilidir (Owens, 2016). Alıcı dil becerisi, karşı taraftan (kaynaktan) gelen dilin kodlarını anlama ve yorumlama becerisidir. Bebeklerde sözcüklerin kullanılmasından önce, onları anlama becerisi gelişmektedir (Aksu-Koç vd., 2011; Clark, 2009; Justice, 2006). Sözcüklerin ilk

anlaşıldığı zaman dilimi genel olarak 8-10 aylar olarak düşünülmektedir ve bunlar genelde “hayır”, kendi ismine tepki verme ya da “bay bay” diyince el sallama, “ceee” diyince yüzünü kapatma gibi bir rutinin parçası olan sözcüklere tepkiler şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu aylardan sonra alıcı dil becerileri çok hızlı şekilde ilerler ve 16 aydan sonra aileler bebeklerin alıcı dilde sahip oldukları sözcükleri daha fazla sayamaz hale gelirler (Bates vd., 1992). Yapılan bir çalışmada 1800 aile; bebeklerin 10. ayda 67 sözcük, 12. ayda 86 sözcük, 14. ayda 156 sözcük ve 16. ayda 191 sözcüğü anladıklarını varsaymışlardır (Fenson vd., 1994). Benzer şekilde, Türkiye’de yapılan başka bir çalışma bulgularının da anlanan sözcük sayılarının paralellik gösterdiğini doğrulamıştır (8-10 ay ort.= 64,86; 11-13 ay ort.= 119,09; 14-16 ay ort.= 186,11) (Aksu-Koç vd., 2011).

2.2.2. Söz dönemi ve ifade edici dil becerileri

Çocuklar babıldama döneminin sonunda ilk sözcüklerini üretmeye başladıklarında, aslında uzun süredir sesler ve jestler aracılığıyla çevresindekilerle iletişim kurmaktadırlar. Bebekler bir yaşına kadar geçen 12 aylık bir süre boyunca, algısal ve kavramsal bilgi birikimi edinmekte, nesnelerin benzerliklerini ve farklılıklarını kavrayabilmekte, yüzleri tanıyabilmektedirler. Nesnelerin ne işe yaradığını ve yerlerinin neresi olduğunu bilirler (Clark, 2009). Bir yaş sonrasında ilk sözcüklerini kullanarak kendilerini ifade etmeye başlamakta ve ifade edici dil gelişimleri de genellikle sözel olmayan iletişim niyetleri ve amaçlarıyla benzerlik göstermektedir. İlk ifadeler, nesne isteme ya da bilgi isteme şeklinde ortaya çıkmakta ve genelde dinleyicinin dikkatini çekmeye yönelik olmaktadır (Owens, 2016).

Oniki-onsekiz ay aralığında çocukların sözcük üretimleri yavaş bir şekilde artar. Yaklaşık 18-22 ay aralığında ise sözcük sayılarının 50’ye ulaşmasıyla, çocukların sözcük üretimleri hızlanır. Sonrasında çocuklar, “sözcük patlaması” olarak görülebilecek bir dönemden geçerler. (Bates vd., 1992; Fenson vd., 1994). Çocuklar, 35-50 sözcüğe ulaştıktan sonra 2 sözcüklü yapılar kullanmaya başlarlar ve bu aşamadan sonra sözdizimi ve biçimbilgisi gelişimi başlar (Topbaş, 2011). Bu dönemde jestler hala semantik bilgi ve bu bilginin ifadesine eşlik edebilir çünkü sözel dil becerileri henüz sınırlıdır (Capone, 2007; Clark, 2009; Özçalışkan ve Goldin-Meadow, 2005); örneğin, bir çocuk annesini işaret edip “şapka” diyerek “annemin şapkası” ifadesini, jest ve sözcük kombinasyonu yaparak anlatabilir. Bu jest-sözcük kombinasyonları yalnızca konuşmanın kilometre taşlarından olmayıp aynı zamanda ilerleyen dönemdeki dil becerilerini yordayıcı olarak

görülmektedir. Hatta, belki de jest kullanımı dil edinimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Iverson ve Goldin-Meadow, 2005).

İkili sözcüklerin kullanımları da tek sözcük ve söz öncesi dönemdeki iletişim niyetleriyle benzerlik gösterir. İsteme, reddetme, betimleme, sahiplik ya da nitelik bildirme gibi amaçlarla üretimler ortaya çıkmaya başlar (Clark, 2009; Slobin, 1969). İngilizce dilinde iki sözcüklü kullanımlar telgraf konuşması şeklinde ekler olmadan ortaya çıkarken, Türkçe öğrenen çocuklar henüz tek sözcük dönemindeyken bile isim ve eylemlerle birlikte ekleri kullanmaya başlamaktadırlar (Topbaş, 2011). Topbaş ve arkadaşları 1997’de yaptıkları çalışmada, durum bildiren -i hali ve yön bildiren -e hali ekleri ile iyelik eki -m ve tamlayan eki -nin de 15 aylık bebek grupları tarafından kullanıldığını, yer eki -de’nin 16. ayda, çıkma belirten -den ekinin 17. ayda ve araç belirten -le ekinin 18. ayda kullanıldığını belirtmişlerdir (Topbaş, Maviş ve Başal, 1997). Eylemlerle kullanılan eklere bakıldığında ise, geçmiş zaman eki -di ve şimdiki zaman eki -yor erken dönemde kullanılmaya başlanmaktadır (Aksu-Koç, 2010; Topbaş, 2011).

Onbeş-yirmi aylık dönemden sonra olumsuzluk eki, şahıs ekleri ve soru ekleri de kullanılmaya başlanır (Ketrez ve Aksu-Koç, 2003). Geniş zaman eki -er, ve mişli geçmiş zaman ekleri de diğer zaman eklerini izler ve 2-3 yaş arasında kazanılır (Topbaş, 2011). Çocuklar 2,5-3 yaşlarında neden- sonuç bildiren yapıları “onun için” “ondan” ya da “çünkü” olarak kullanmaya başlamaktadırlar (Aksu-Koç, 2010).

Üç yaşından sonra çocuklar bağlaç kullanmaya ve cümlelerini uzatmaya başlarlar. İlk kullanımı görünen bağlaçlar “işte” ve “de” bağlacıdır. “Sonra” ve “ondan sonra” bağlaçları da 3 yaş civarında sıklıkla rastlanan bağlaçlardır (Aksu-Koç, 2010). “Ve” bağlacının iki cümleyi bağlamak için kullanımı çok sık değildir. “Ama, fakat” bağlaçları ise 3 yaş civarında kullanımına sık rastlananlardır. 3.5 yaş civarında ise, “çünkü” ve “ve” bağlaçlarının yanı sıra, “”ya da” ve “ama” bağlaçlarına sıklıkla rastlanmaktadır (Topbaş, Cangökçe-Yaşar ve Ball, 2012).

Sıfat cümlecikleri 4 yaşından sonra edinilmeye başlar ve Türkçe için en karmaşık cümle yapılarından ve edinimi 7 yaşından sonra da sürmektedir (Slobin, 1982; Topbaş, 2011).

2.3.Zihin Kuramı ve Dil Kullanımı

Doğumdan hemen sonra bebeklerin beyni pek çok bilişsel fonksiyonu yerine getirmeye başlar ancak zihnin gelişmesi oldukça uzun bir süreçtir. Bebekliklerinin ilk dönemlerinde, dış dünyayla ilişkili herhangi bir şeye ait zihinsel temsil ya da imgelemeye

sahip değillerdir. Sahip olunan tüm ingelem ve zihinsel temsiller kademeli olarak bebeklerin birinci yılında nesnelerle kurdukları etkileşimler aracılığıyla oluşmaya başlar. Çocuğun çevresindeki insanlar hakkında da zihinsel temsiller ve imgelemler oluşturmaları gerekir fakat bu durumda insanların nesnelerin farklı olduğunu, kendilerine ait bilişsel süreçleri olduğunu ve bunun kendisiyle aynı olmak zorunda olmadığını bilincinde olması gerekir (Owens, 2016). Bu bilgi Zihin Kuramı (Theory of Mind-ToM) olarak adlandırılır. Zihin Kuramı; inanç, bilgi, istek gibi zihinsel süreçleri anlamak ve bunu başkalarının davranışlarını açıklamak ya da tahmin etmek için kullanabilmektir (Miller, 2006). Kuram olarak adlandırılmasının nedeni başka bir insanın zihninin bilinmezliği ve sadece hakkında tahmin yürütölmesi ile karşımızdakinin hisleri, düşünceleri ve bildikleri ile ilgili teoriler üretilmesidir (Miller, 2006).

Zihin Kuramı becerileri, sosyal iletişim becerileri ve dil becerileri paralel seyretmektedir. Bebekler doğumdan sonraki bir yıl boyunca, nesneleri sallayarak, saklayarak, bularak, iterek, çekerek, atarak, sıkıştırarak onlar hakkında bilgi toplar ve nesnelerle gerçekleştirdikleri bazı eylemlere rağmen nesnelerin varlıklarını sürdürdükleri (örn. saklanan bir oyuncuğın yok olmaması), nesnelerin aslında çocuğun eylemlerinden bağımsız da özellikleri olduğu (örn. çocuk itmeden hareket eden bir araba) gibi farkındalıkları edinmeye başlarlar. Buna paralel şekilde, bebekler insanlarla kurdukları günlük rutinler, oyunlar gibi etkileşimler yoluyla da onlar hakkında bilgi sahibi olurlar ve insanları sosyal bir araç olarak yönlendirebileceklerini, bazı isteklerini onlara yaptırabileceklerini fark etmeye başlarlar (Bretherton, McNew ve Beeghly-Smith, 1981). Bebekler erken dönemde parmakla nesneleri işaret ederek karşısındaki kişiyle sosyal ilişki kurmaya ve ortak dikkati paylaşmaya başlarlar. Bunun gerçekleşebilmesi için, bebeğin karşısındaki kişinin niyetini ve işaret etmenin iletişimsel amacını anlaması gerekir (Liszkowski, Carpenter, Striano ve Tomasello, 2006).

Zihin kuramı ile ilgili araştırma bulguları tipik gelişim gösteren bebeklerin isteme ve bildirme amaçlı nesne işaret etmelerinin 12 ay civarında ortaya çıktığını göstermektedir. Bildirme amaçlı (declarative) işaret etme, bebeklerin bir nesneyi yetişkinin dikkatini çekmek için kullanması olarak değerlendirilebilir; örneğin, bebeğin ortak dikkati paylaşmak ya da bir nesne ya da duruma olan ilgisini göstermek için işaret etmesidir. İsteme amaçlı işaret etme ise bebeklerin 'yetişkin bir nesneye ulaşmak için araç olarak görmesi' olarak düşünülebilir; örneğin, bir nesneyi istemek için parmakla göstermesi. (Liszkowski, Carpenter, Henning, Striano ve Tomasello, 2004). Bu jestlerin

kullanılmaya başlaması aslında bebeklerin karşısındaki insanları kendilerinden farklı niyetler taşıyan kişiler olarak görmeye başladıklarını da göstermektedir (Tomasello, 1995).

İki yaşa kadar çocuklar karşısındaki kişilerin niyetlerini, karşısındakinin niyetlerinin kendisinininkinden farklı olabileceğini ve onların mevcut durumla uyuşmayan niyetleri olabileceğini anlarlar. Bu dönem için bahsedilen niyetler daha somut amaçları kapsamaktadır. Çocuklar 3-4 yaş döneminde ise diğer insanları düşünce ve inançlar anlamında anlamaya başlar; buna ek olarak, başkalarının düşünce ve inançlarının kendisinininkinden farklı olabileceğini ve karşısındakinin düşünce ve inanışlarının durumla uyuşmayabileceğini anlarlar (Tomasello, 1995).

Paralel şekilde Eslea de (2000) bebeklerin 2 yaşında kendi duygularını sözel olarak ifade edebilmeye ve rol üstlenme oyunlarında başkalarının duygularını anlamaya başladıklarını ve 4 yaş civarında karşısındakinin duygularını onun istek ve niyetleriyle ilişkilendirerek kendisinininkinden farklı olduğunu anladıklarını belirtmektedir (Owens, 2016).

Zihin kuramı, karşılıklı sohbet sırasında sağlıklı bir iletişimin sağlanması için de son derece önem taşır. Konuşanın ve dinleyicinin birbirlerinin zihinsel süreçlerini anlamaları, sohbeti başlatma, sürdürme, dinleyiciye göre yönlendirme gibi pragmatik becerilerin kullanımını gerektirmektedir. Benzer şekilde, bir çocuğun konuşmasını bağlama ve konuştuğu kişiye uyarlaması da karşısındaki kişinin bakış açısını anlaması ile ilişkilidir (Baron-Cohen, Tager-Flusberg ve Lombardo, 2013). Baron-Cohen (1999) dil kullanımından zihin kuramı becerileri çıkarılırsa geriye yalnızca sentaks ve semantik sistemi olan bireyler elde edeceğimizden ve bu durumda karşısındaki kişinin niyetlerini, sözel olmayan dili, satır aralarını, şakaları anlamayan ve konuşmasını karşısındakinin zihin süreçlerine (bilgi, ilgi, beklenti,) göre ayarlayamayan bireylerin kalacağından bahsederek zihin kuramı ve pragmatik arasındaki sıkı ilişkiden bahsetmektedir.

Champagne-Lavau ve Joannette (2009) çalışmalarında, 15 sağ beyin hasarı olan yetişkinin pragmatik dil, yürütücü işlev ve zihin kuramı becerilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonunda, başka insanların iletişim niyetlerini anlama ve zihin kuramı becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde Zihin Kuramı becerilerinin göz ardı edilmemesi önem arz etmektedir.

2.4. Pragmatik ve Erken Dönem Pragmatik Dil Becerilerinin Edinimi

Pragmatik pek çok kaynakta farklı şekillerde ele alınsa da en yaygın tanımı dilin bağlama uygun kullanımını içeren kurallar bütünüdür (Bates, 1976). Pragmatikğin karmaşık yapısı, farklı model ve yaklaşımlarla açıklanmasını zorunlu kılmıştır (O'Neill, 2012).

Pragmatiği açıklayan dil modellerinden bir tanesi, dili içerik, biçim ve kullanım kurallarının kesişmesiyle ele alan Bloom ve Lahey Modelidir (Bloom ve Lahey, 1978). Kabul gören bir diğer dil modeli, 'Prutting modeli'dir. Modelde sosyal-bilişsel bilginin, dilsel ve pragmatik bilgiyle kesişmesi ve iletişim sırasında, evren hakkındaki bilginin (sosyal-bilişsel bilgi); fonolojik, sentaktik ve semantik bilgiyle (dilsel bilgi) ve dilsel olan ve olmayan pragmatik bilgiyle harmanlanarak bir akış halinde iletişimin gerçekleştiği açıklanmıştır (Prutting, 1982).

Pragmatik dil yaklaşımlarının, ortak özelliği en başından beri dilin sosyal boyutunu göz önünde bulundurmuş olmalarıdır (Austin, 1962; Bates, 1976; Bruner, 1974). Alan yazındaki pragmatik dil tanımları da sosyal boyutu dahil etmektedir. Pragmatik, dilin kullanımı ile ilgilidir ve dil karşılıklı konuşmada kullanıldığı anda sosyal bir olaya dönüşür, dilin sosyal bağlamda kullanılması da pragmatik ile ilişkilidir (Gallagher, 1991; O'Neill, 2014; Topbaş ve Maviş, 2006).

Çocukların dil gelişimlerini temel alan yaklaşımlarda; bazı araştırmacılar pragmatiği yalnızca beceriler bütünü olarak ele almak yerine dil ediniminde dinamik role sahip bir alan olarak görmeye başlamışlardır. Bir çocuğun pragmatik becerilerinin edinimi, sosyal, bilişsel ve dil gelişimi gibi alanlardan etkilenir ve onları etkiler (Gallagher, 1991).

Pragmatiği işlevsel açıdan ele alan yaklaşımlara bakıldığında, bu yaklaşımların odağının, dilin biçim, anlam ve kullanımından bağımsız olarak; çocukların doğal ortamlarda, hangi bilgiyi karşı tarafa iletmeye çalıştıkları ile ilgilendiği görünmektedir (Bates, 1976; Ninio ve Snow, 1996; Prutting, 1982). Yani dil, insanları farklı iletişim amaçları doğrultusunda etkilemek ve onlarla iletişim kurmak için kullanılır ve iletişim niyetlerini aktarmak için karşıdaki kişi ya da durum hakkında çıkarım yapmayı ve aynı zamanda söylemde uygun değişiklikleri yapmayı gerektirir (Abbeduto ve Hesketh, 1997; Airenti, 2017; Landa, 2005). Sosyal etkileşim kuramları da dili işlevinden ayırmadan çevrenin etkisini de gözetken bir bakış açısına sahiptir (Topbaş ve Maviş, 2006). Pragmatik dil becerileri denildiğinde yalnızca sözel dil kullanımı düşünülmemelidir.

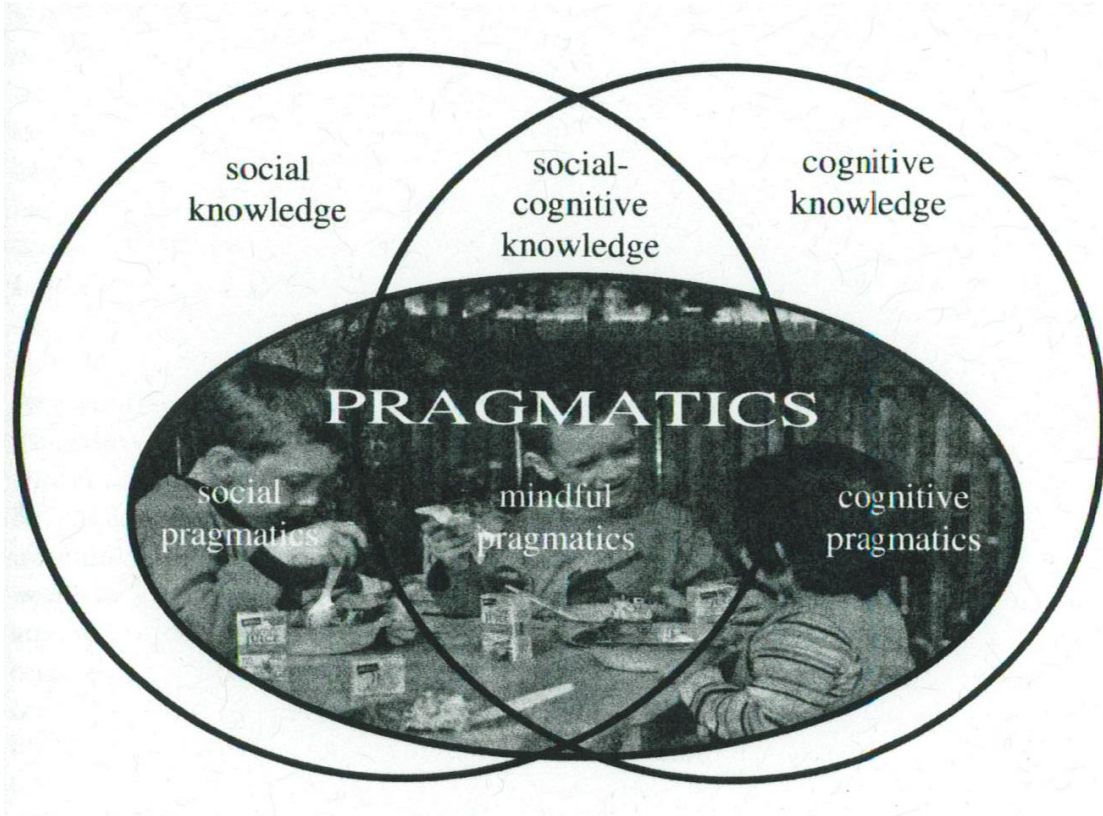
Pragmatik özel olmayan yollarla bağlama uygun dil kullanımlarını da kapsamaktadır (Airenti, 2017; Bryant, 2009; Perkins, 2010). Örneğin bir restoranda hesap istemek için yapılan jest, restoran ortamına uygun şekilde seçilerek bir niyet aktarmak amacıyla kullanılır ve garsonla sözel olmayan yolla iletişim kurulmasını sağlar.

İlk kez Austin tarafından ortaya atılan söz-eylem (speech acts) kuramı; dilin yalnızca bir iletişim aracı olduğu ve temel işlevinin dünyadaki olay ve olguları betimlemek, bildirmek olduğunu kabul etmez; konuşan kişilerin, cümle üretimleriyle dil kuralları ile üretilmiş sözcük ve sözcelerden daha fazlasını söylediklerini belirtir. Austin tarafından ortaya atılan söz-eylem kuramı daha sonra öğrencisi Searle tarafından geliştirilmiştir. Bazı durumlarda söyleyenin kastettiği ile dinleyenin ne anladığı aynı olmayabileceği söz-eylemler, düzsöz (locutionary), edimsöz (illocutionary) ve etkisöz (perlocutionary) ile anlatılmıştır. Düzsözler, doğrudan bilgi aktarma amacı taşır ve sözceler gerçek anlamındadır. Edimsöz, sözceler altında yatan anlam ve amacı ifade ederken, etkisöz ise dinleyenin söylenenden ne anladığı ile ilgilidir. (Maviş, 2011; Searle, 2006). Söylemin doğru anlaşılması için söylemin üretildiği bağlamın ve söyleme eşlik eden dil üstü özelliklerin de biliniyor olması gerekir. “Ben burdayım” gibi bir cümle yalnızca konum bildiren bir ifade olmayabilir. Zor durumda olan bir arkadaşına söylendiğinde ne olursa olsun ona destek olunacağı anlamına geliyor olabilir.

Pragmatiği açıklamaya yönelik olarak önerilen model ve yaklaşımlardan bazıları klinik bakış açısıyla yazılmıştır. Perkins’in (2010) aktardığı gibi nöro-psikolojik/nöro-dilbilimsel yaklaşımlarda, pragmatik bozuklukların altında yatan nedenler de açıklanmaya çalışılır ve klinisyenlere net müdahale hedefleri belirlemelerini de sağlamaya çalışır. Pragmatik teorik olarak üzerinde uzlaşılması zor bir alan olduğu gerçeğini kabul edip pratikte pragmatik sorunlar yaşayan çocuklara nasıl faydalı olunabileceğine odaklanılması son derece önemlidir. Alan yazında pragmatikle ilgili bilgilerin karmaşıklığı, pragmatik farklı bakış açıları ve pragmatik becerilerin farklı şekillerde sınıflanması bu alanın değerlendirilmesini ve gerekli müdahalenin yapılmasını güçleştirmektedir. LUI’nin yazarı Daniela O’Neill Şekil 2.1’deki şemayla pragmatik alanları açıkladığı bir pragmatik model önermiştir ve pragmatik dil edinimi için gerekli becerileri ve edinim basamaklarını önerdiği modelle açıklamıştır (O’Neill, 2012). Bu tezin konusu olan LUI’nin alt alanları ve maddeleri bu modelle anlam kazanmaktadır.

Şekil 2.1. ile ilgili altı çizilmesi gereken 2 önemli konu vardır. Bunlardan birincisi büyük harflerle pragmatik yazan alandır; statik bir bilgiden ziyade, diğer bilgi türlerinin

işlendiği ve sohbet sırasında kullanılan alan olarak değerlendirilmelidir. Diğer bir deyişle, ‘sosyal, sosyo-bilişsel ve bilişsel bilgi’ pragmatik yetiden (competence) bahsederken, pragmatik kısımda bu bilgilerin performansa dökülmesi ve aktif olarak kullanılması söz konusudur.



Şekil 2.1. *Pragmatiğin üç alanı sosyal, sosyo-bilişsel ve bilişsel bilgi ile olan ilişkisi*
(O'Neill, 2012, 263)

Oval şeklin içindeki sohbet eden 3 çocuk figürü, bu alanda olmayan bilişsel, sosyal ve sosyo-bilişsel bilgilerin pragmatikten iletişimden ya da sohbetten bağımsız olarak var olduklarını vurgulamaktadır. İkinci önemli konu ise, sosyal, bilişsel ve sosyo-bilişsel bilgiler iletişim sırasında dilin pragmatik bileşeni ile sentezlenir, kişiler karşıdaki insanın farklı bakış açılarını, deneyimlerini ve beklentilerini anlayabilir duruma gelir. Konuşucunun karşıdaki kişinin sosyal, sosyo-bilişsel ve bilişsel perspektifine göre, iletişimin şekillenmesi gerektiğinin farkında olması gerekir. Sağlıklı iletişimin kurulması ancak bu şekilde sağlanır (O'Neill, 2012).

Sosyo-bilişsel bilgi ve mindful pragmatik: Çocuğun sosyo-bilişsel alanlardaki gelişiminin, dil kullanımını etkilediği bilinmektedir (Ninio ve Snow, 1996; O'Neill,

2007). Aynı zamanda, sosyo-bilişsel bilgi, çocukların diğer insanların davranışlarını, zihinsel durumlarını ve farklılaşan bakış açılarını anlamakla ilişkilendirilmektedir (O'Neill, 2012). Geniş bir bakış açısından ele alındığında, sosyo-bilişsel bilgi; zihin kuramı ve pragmatikle ilişkisi olmayan insan ilişkilerine yönelik basmakalıp sosyal bilgileri de içerir. Bu nedenle O'Neill (2012), modelinde sosyo-bilişsel bilginin pragmatikle ilişkisini açıklamada ayrı bir terminoloji kullanarak *mindful pragmatik*ten bahsetmiştir. Mindful kelime anlamı olarak 'karşı tarafın düşüncelerini önemseyen' demektir. Mindful Pragmatik terimi ise, karşıdaki insanın farklılaşan kavramsal ve zihinsel bakış açılarını ve beklentilerini anlayarak dili sohbete, duruma uygun kullanmayı gerektiren pragmatik beceriler için kullanılmıştır. Mindful pragmatikğin bebeklikten itibaren gelişimine baktığımızda, ortak dikkatin kurulmasıyla başlar ve bebeklerin iletişim niyetlerinin önce jestlerle, ilerleyen dönemlerde tek sözcüklerle ifade edilmesiyle devam eder. Bazı boylamsal çalışmalar pragmatik dil gelişiminin bir basamağı olan iletişim niyetlerinin 9-10 ayda jest ve seslemelerle (isteme, adlandırma, cevaplama, selamlama, reddetme şeklinde) ortaya çıktığını göstermiştir (Bates, Camaioni ve Volterra, 1975; Dale, 1980; Topbaş vd., 2003). Okul öncesi dönemin ilerleyen yıllarında ise çocuklar yalnızca kendi iletişim niyetleriyle hareket etmezler; kendi niyetleri dışında, diğer insanların da isteklerini, beklentilerini ve duygularını fark etmeye ve bunlar doğrultusunda eylemlerini çeşitlendirmeye başlarlar. Bu aşamada aslında çocuklarda zihin kuramı becerilerinin gelişmesiyle paralel ilerlemektedir. Zihin kuramı becerilerinden olan karşıdaki kişinin iletişim niyetini anlama, dil becerilerinin gelişmesinin altında yatan önemli bir beceridir. Detaylı olarak incelendiğinde; (Tomasello, 2003):

- Başka insanlarla nesne ve olaylar üzerinde ortak dikkati ve ortak ilgiyi paylaşabilme (Bakeman ve Adamson, 1984),
- İletişim sırasında karşıdaki insanın uzaktaki nesne ve olayları göstermesini ve dikkatini takip edebilme (Corkum ve Moore, 1995),
- Karşısındaki insanın dikkatini; işaret ederek, göstererek ya da seslemelerle uzaktaki nesnelere yönlendirebilme (Bates, 2014),
- Diğer insanların ifadeleriyle ima ettikleri iletişimsel niyetleri ve iletişim eylemlerini sosyal ve kültürel yollarla öğrenebilme ve bunu içselleştirebilme (Tomasello, Kruger ve Ratner, 1993) becerileri de pragmatik dil becerilerinin altında yatan zihin kuramı becerilerinden sayılabilir.

16 aylık bir bebeğin kendi dikkati elindeki nesnedeysen, karşısındaki yetişkinin dikkatinin başka bir nesnede olduğunu ve sohbette kast edilen nesnenin ne olduğunu yetişkinin göz hareketlerinden çıkarması yukarıda sayılan becerilerin kazanılmış olması ile ilişkilidir.

Çocukların ilk sözcük edinimleri ve sözcük anlamını çıkarım yaparak öğrenmeye başlamaları, dilin anlam bileşeninin yanında, dil kullanımı alanının da konusudur (Clark, 2009). Bu, yetişkinlerin çocuklara yeni sözcükleri belirli bağlamlarda ve sözcüklerin kullanım özelliklerine yönelik ipuçları ile sunması ile de ilişkilidir. Alan yazında yapılan çalışmalardan bazıları 2 yaşa kadar çocukların, *onarımı* (repairs) (Ah, yanlış söyledim bu A değil B!) anlamlandırdıklarını, isteyerek yapılan eylemlerle, yanlışlıkla yapılan eylemleri birbirinden ayırabildiklerini ve yeni sözcüklerle ilgili çıkarım yaptıklarında bunları da dikkate aldıklarını göstermiştir (Clark ve Grossman, 1998; Tomasello ve Kruger, 1992). Onarım; konuşmaya dahil olan kişilerin, konuşma akışını durdurarak konuşma sırasında ifade etmede, işitmede ya da anlamada yaşanan olası sorunları çözme ve karşılıklı anlamayı yeniden kurduktan sonra sohbet akışına devam etme davranışı olarak tanımlanabilir. İki yaş hem yeni sözcük ediniminin hem de ikili sözcük kombinasyonlarının gerçekleştiği bir dönemdir ve bu dönemde çocuklar vurguyu bağlam içinde yeni kullanıllara yapmaktadır. Ayrıca bu dönemde çocuklar isteklerini ortamda annelerinin olup olmamasına göre şekillendirmektedirler (O'Neill, 2012). Çocuklar, 3 yaş civarında, çevrelerindeki insanların niyetlerini, davranışlarını, düşüncelerini anlamaya ve buna göre davranmaya başlarlar. Bu dönemde, aynı zamanda, çevrelerindeki sohbetleri takip ederek uygun zamanda dahil olup ilişkili yorumlarda bulunmaya başlarlar (Dunn ve Shatz, 1989). Çocuklar 3 yaş civarında karşılarındaki insanın yeni bir sözcüğün ismini söylerken, kendinden emin olup olmama durumuna göre, sözcüğün ismini ondan öğrenme konusunda da şüpheli davranmaktadırlar. Örneğin; “Bu bir araba” veya “Bu bir araba olabilir” cümleleri arasında “bu bir araba” diyen kişinin söylemine kesinlik bildirdiği için daha çok güvenmektedirler (Jaswal ve Malone, 2007). Örneğin, 3 ve 4 yaş çocuklarla yapılan bir çalışmada, çocukların aşına oldukları nesnelerin isimleri bir kişi tarafından doğru, diğeri tarafından yanlış adlandırılmaktadır. Daha sonra, ismini önceden bilmedikleri nesnelerin isimlerini de bu kişilerden duymaktadırlar. Çocuklar 4 yaşında, birinci durumda kendilerine doğru bilgi veren kişinin söylediğini doğru kabul etmektedirler (Koenig ve Harris, 2005a). Aslında bu çocukların çevrelerinden edindikleri bilgileri kendilerine göre değerlendirdikleri ve geçmiş yaşantılardan edindikleri

deneyimle karşılarındaki insanın zihin süreçlerini süzgeçten geçirerek verdiği bilginin güvenilir olup olmadığına çok erken yaşta karar verdikleri söylenmektedir (Koenig ve Harris, 2005b). Ayrıca çocuklar, 4 yaş civarında karşılarındaki insanın inanç ve istekleriyle kendilerininkini karşılaştırmaya başlarlar. Bu dönemde sordukları sorular ve yaptıkları yorumlar genellikle kendi zihinsel durumları ile karşılarındakinini karşılaştırmak içindir. Karşısında kişinin ne bildiği, bir şeyden hoşlanıp hoşlanmadığı gibi konular kişinin zihinsel durumunu anlamaya yöneliktir (Bartsch ve Wellman, 1995).

Karşıdaki kişinin bakış açısını anlamayı değerlendiren önemli pragmatik becerilerden bir tanesi de sohbet başlatma becerisidir. Üç-beş yaş aralığında okul öncesi dönemdeki 25 çocuğun okuldaki yemek zamanları (yetişkin yönlendirmesinden bağımsız) 21 hafta boyunca 45 dakikalık sürelerle haftada iki kez tavana monte edilmiş bir kamera ile kaydedilmiş ve daha sonra analiz edilerek sohbet başlatma girişimleri incelenmiştir. Araştırma bulguları sohbet başlatma girişimlerinin 1/3'ünün çocukların kendi ve çevresindekilerin zihin süreçlerinin farkında olduklarını göstermiştir. (örn ...'yı gördün mü? ...'yı biliyor musun?) (O'Neill, Main ve Ziemski, 2009). Okul öncesi dönemde olan 4-5 yaş civarındaki çocukların dahil edildiği bir başka çalışmada ise, çocukların karşılıklı bilgi paylaşım stratejileri değerlendirilmiştir. Bu çalışma ise bu yaş dönemindeki çocukların karşılarındakinin bilgi düzeyini sordukları sorularla kontrol ettiklerini ve buna göre sohbeti şekillendirdiklerini göstermiştir (Short-Meyerson, 2010).

Okul öncesi dönemde, mizah (humour), hile (deceit), ironi (irony) ve kinaye de (sarcasm) zihin kuramı becerileri ile paralel şekilde gelişen bazı pragmatik dil becerilerdendir. Çocukların sözcüklerle oynayarak yaptıkları şakalar da mizah anlayışı altında ele alınabilir (O'Neill, 2012). Mizah anlayışı 18 aydan itibaren bazı durumlarda ortaya çıkmaya başlar ancak 2 yaş civarında belirginleşmeye başlar; örneğin, en erken dönemde, bilindik nesne ya da kişileri yanlış adlandırıp buna çevredekilerin güldüğünü fark ettikten sonra durumu sürdürmek amacıyla daha sık ortaya çıkabilmektedir. Mizah anlayışının gelişmeye başlaması çocuğun diğer insanların beklenti ve inançlarını anlamaya başlamasıyla paralel ilerlemektedir (O'Neill vd., 2009).

Çocukların mecaz anlam içeren atasözlerini, kinaye ve ironiyi, dolaylı isteği anlaması ve kullanması için sosyo-bilişsel çıkarımlar yapmaya ihtiyacı vardır (O'Neill, 2012). Atasözü anlamlarının geçmiş deneyimlerle bilinmesi mümkündür (Moreno, 2005); ancak kinayeler konuşma sırasındaki bağlama göre anlaşılması gereken daha sosyo-bilişsel bilgiye dayalı sözel çıktılardır. Kinayenin anlaşılabilmesi için kişinin

karşıdakinin niyetini anlaması ve onun zihin süreçlerini daha iyi analiz ediyor olması gerekir. Buna ek olarak, çocuğun bağlam ve niyetlerle ilgili ipuçlarını okuması da kinayeyi anlamasına yardımcı olur (O'Neill, 2012). İroni de geç edinilen pragmatik yapılardan bir tanesidir. Beş, yedi ve dokuz yaş grupları ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, 9 yaşındaki çocuklar bile ironiyi anlamada henüz yetişkinler kadar yeterli değildir. Hem kompleks dil yapılarının, hem zihin kuramı becerilerinin gelişiminin, ironi yapan kişinin niyetini anlamada yeterince iyi olmaması, ironinin geç edinilmesinin nedenlerinden sayılabilir (Filippova ve Astington, 2008).

Pragmatik ile ilgili en çok çalışılan konulardan bir tanesi de dilin kibar kullanımı ve dolaylı anlatım (indirect speech acts) becerileridir. Bunlar hem sosyo-bilişsel bilgi alanı hem de kültüre ve yaşanan sosyal duruma göre (karşıdaki insanın, mevkisi, yaşı, cinsiyeti gibi özelliklerine göre) uyarlamalar gerektirdiği için sosyal bilgi alanı altında ele alınabilir. Bir çocuğun kreşte konuşurken “Biraz daha boya ver” yerine “Biraz daha boya alabilir miyim?” şeklindeki kibar dil kullanımı öncelikle dil becerilerinin bu yapıları kullanabilecek kadar gelişmesini ve sosyo-kültürel açıdan çeşitlilik gösterebilecek topluma özgü nezaket kurallarının farkında olmayı gerektirir. Alanyazındaki araştırmalar bu dil yapılarının 2 yaştan itibaren anlaşılmaya başladığını ancak 8 yaşa kadar tamamen anlaşılmadığını göstermiştir (Clark, 2009).

LUI envanter maddeleri, 18-47 aylık çocukların sosyo-bilişsel yetilerinin gelişimiyle; insanlara olan ilgilerinin, onların zihin süreçlerini, bakış açılarını anlamaya başladıkları ve nesneler ve olaylar hakkında onlarla iletişim kurma isteklerinin geliştiği göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur ve standardizasyon çalışması sonuçları da bu becerilerin yaşla birlikte gelişen beceriler olduklarını göstermiştir (O'Neill, 2007; O'Neill, 2009).

Bilişsel Bilgi ve Bilişsel Pragmatik: Bilişsel bilgi alanı, Sperber ve Wilson'ın Bağlantı Kuramı (Relevance Theory) ile benzer bir yaklaşımdır ancak Bağlantı Kuramında katılımcıların yalnızca bilişsel çevre paylaşımından bahsedilmektedir (Sperber ve Wilson, 1987). O'Neill ise, bilişsel bilgiyi daha geniş tutmaya çalışarak, çocuğun kullanması gereken bilgilere; farklılaşabilecek deneyimsel, kavramsal, zihinsel bakış açılarını ve iletişimsel amaçlar ile beklentileri de dahil etmiştir.

İletişim kuran kişi iletişim sırasında; karşıdaki kişinin bilişsel durumunun farkında olmalıdır. Bu farkında olma durumu yalnızca o sohbete ve o kişiye özgü ise burada, sosyo-bilişsel bilgi ve karşıdaki insanın farklılaşan kavramsal ve zihinsel bakış

açılarını ve beklentilerini anlamaktan bahsedilebilir. Ancak iletişim kuran kişi farklı kişiler için farklı ortamlarda geçerli olacak daha genel bilişsel durumları göz önünde bulunduruyorsa, bu *bilişsel pragmatik* altında ele alınmalıdır. Yani, çocuklar iletişim sırasında yalnızca dinleyicinin zihnini gözeterek değil, genel olarak başka insanlar için de geçerli olacak şekilde konunun ilgili, ilginç ve çarpıcı olup olmadığını fark etmeye başlarlar (O'Neill, 2012).

O'Neill ve Happe (2000), 22 aylık bir ya da iki sözcüklü yapılarla kendini ifade edebilen tipik gelişim gösteren 20 çocuk, Down sendromlu 11 çocuk ve OSB tanılı 10 çocuktan oluşan üç grupta gerçekleştirdiği çalışmada, çocuklara 8 farklı set halinde 4'lü oyuncaklar incelemeleri için sırayla verilmiştir. Her sette 1 oyuncak bir özelliği bakımından diğerlerinden farklıdır. Çocukların bu oyuncaklar hakkındaki yorumları, dikkatleri incelenmiş ve tipik gelişim gösteren çocuklarla, Down sendromlu çocukların tepkileri birbirine benzerken otizm spektrum tanılı çocukların dikkatlerini yönelttikleri özelliklerin ve iletişim şekillerinin farklılaştığı görülmüştür. Tipik gelişim gösteren ve Down sendromlu çocukların verilen setlerdeki oyuncakların özellikleri hakkındaki yorumları, paylaşmaya değer ve ilgi çekici buldukları özellikleri aynı olmuştur. 22 aylık çocukların aynı şeyleri konuşmaya değer bulmaları benzer bilişsel bilgi gelişimi süreçlerinden geçtiklerini söylemek mümkündür.

Zamirler, yer-yön zarfları, zaman zarfları deiktik sözcüklerden sayılabilir. Deiktik sözcüklerin kullanımı da aslında hem bilişsel becerilerin hem pragmatik dil becerilerinin gelişmesini gerektirir. Örneklerle açıklamak gerekirse “burada” sözcüğünün kullanılabilmesi için iletişim kuran kişinin bilişsel olarak kendisini ve karşısındakini konumlandırması ve buna göre “orada” yerine “burada” sözcüğünü seçmesi gerekir. Buna ek olarak ben ve sen zamirlerinin kişilerden bağımsız olduğunun anlaşılması ve duruma göre değişecek şekilde “sen” ve “ben” in farklı kişileri ifade edebileceğinin farkında olunması da bilişsel pragmatik altında ele alınabilir. Bu kavramları edinim sürecinde çocuklar başlangıçta deiktik kavramları karşılarındaki kişiye göre değil kendilerine göre kullanabilmektedirler (“burada” diyerek dinleyicinin yakınına kast etmesi gibi...) (Clark ve Şengül, 1978).

Anlatım becerileri ele alındığında da bilişsel pragmatikten söz etmek mümkündür. Anlatım sırasında, karakterlerin yerine konuşarak dolaylı anlatım yapabilme becerisi pragmatik alanına girmektedir. Buna ek olarak, karşısındaki kişinin anlayacağı göndergeler yaparak konuşma becerisi de bilişsel pragmatik alanı ile ilişkilendirilebilir.

Göndergelerin anlaşılır olmadığı durumlarda, çocuğun anlatımının anlaşılması güçleşmektedir (O'Neill, 2012).

Sosyal Bilgi ve Sosyal Pragmatik: Sosyal bilgi kültürün ya da içinde yaşanan toplumun kurallarını içermektedir. Pragmatik dil becerileri açıklanırken pragmatik yeti genellikle sosyal yeti ile ilişkilendirilerek ele alınır. Topluma uygun şekilde davranmak, nezaket kurallarına uyarak kendini ifade etme becerileri bu alanda ele alınabilir. *Sosyal pragmatik*, iletişim sırasında karşıdaki kişinin cinsiyetine, mevkiine, yaşına, bulunulan ortama (iş yeri, futbol maçı,) göre dil kullanımını şekillendirmeyi içerir. Ayrıca, topluma özgü jest kullanımı da sosyal pragmatik altında ele alınabilir (O'Neill, 2012).

Sağlıklı bir iletişim sürdürülebilmesi için karşılıklı sohbet sırasında; öykü anlatımından, birini ikna etmeye; yönerge vermekten, şakalar yapmaya; konuşmacının sahip olduğu özelliklere göre dili şekillendirmekten, doğrudan ya da dolaylı anlatım yapmaya kadar pek çok farklı becerinin kullanılması gerekmektedir (Clark, 2009). Dil gelişiminde olduğu gibi bu pragmatik becerilerin gelişimi de belirli bir sırayla gerçekleşmektedir. Pragmatik dil gelişimi sözel dilin ortaya çıkışından önce başlamaktadır (Topbaş vd., 2003). Başlangıçta bebeklerin çevreleriyle etkileşim kurma çabaları sesler, jestler ve bakışlarla gerçekleşir. Yaşları ilerledikçe ise bu etkileşim kurma çabaları için kullandıkları dil yapıları çeşitlenir (Topbaş ve Maviş, 2006). Bir bebeğin; emzik istemek için ağlaması, annesi onunla konuşurken sıra alarak babıldaması, uzanamadığı ayıcığını istemek için annesinin kolunu tutup çekiştirmesi, keyif aldığı bir etkinlik sırasında kahkahalarla gülmesi, bir yemeği yemek istemediğinde başını çevirmesi erken dönem iletişim niyetleri arasında sayılabilir ve 2 yaş civarında bu iletişim niyetlerinin sayısı 100'ü geçmektedir. Bunlardan bazıları; dinleyicinin dikkatini kendine çekmek, dinleyicinin dikkatini bir odağa çekmek, selamlamak, reddetmek, nesne/eylem/bilgi istemek, taklit etmek, adlandırmaktır (Ninio ve Snow, 1996).

Dore (1974) tek sözcük evresinde olan iki çocuğun verilerini inceleyerek iletişim niyetlerini 9 kategori altında toplayıp örneklendirmiştir (Dore, 1974): Ali söz öncesi dönemde iken, Ada tek sözcük döneminde.

Etiketleme (labelling): “Ada bebeğin gözlerine dokunur “göz” der.”

Tekrarlama (repeating): “Ada, yapboz ile oynarken annesinin öğretmenle konuşmasında “doktor” dediğini duyar ve tekrar eder.”

Yanıtlama (answering): “Anne köpek fotoğrafını işaret eder ve “Bu ne?” diye sorar; Ali “hav hav” diye yanıt verir.”

Eylem isteme (requesting action): “Ali bir çiviye deliğe sokmaya çalışmaktadır ancak başaramaz. Annesine bakar ve parmağını çivinin üzerinde tutarak ses çıkarır. Annesi “Tamam” diyerek çiviye itmesi için yardım eder.”

Yanıt isteme (requesting answer): “Ada bir kitabı alır ve “kitap” (soru entonasyonu ile üretir) der ve annesi “Doğru, o bir kitap” diyerek yanıt verir.”

Seslenme (calling): “Ada odanın diğer tarafında olan annesine “anneee” diye seslenir. Annesi M’ye “Çay koyuyorum. Hemen gelicem” diye yanıt verir.

Selamlama (greeting): “Ali öğretmeni sınıfa girdiğinde “merhaba” benzeri bir sözcük üretir. Öğretmeni “merhaba” diye karşılık verir.”

İtiraz etme (protesting): “Ali annesi ayakkabılarını giydirmeye çalışırken çığlık atar ve annesine direnir. Aynı durumda Ada ise *hayır* diyerek reddeder”.

Deneme (practicing): “Ada babası ortamda değilken “baba” diyerek sözcüğün pratiğini yapar. Annesi bu durumlarda tepki vermez.”

Benzer şekilde, Halliday de (1975) yaptığı çalışmalarda çocuk gözlemlerine dayanarak iletişim amaçlarını tek sözcük dönemindeki bir çocuk için;

Kişisel/ şahsi (Aaa, bu çok ilginç)

Heuristic (taklit)

Bilgilendirici (sana söyleyecek bir şeyim var)

Düzenleyici (sana söylediğim gibi yap)

Araştırıcı (bana nedenini söyle)

Etkileşimci (etkileşimi başlatan)

Etkileşimci (etkileşimi yanıtlayan)

Kişisel/şahsi (geri çekilme/çocuğun uykulu olması gibi)

Araç (istiyorum)

Yaratıcı (hadi yapalım)

şeklinde bir sınıflama yapmıştır (Topbaş ve Maviş, 2006).

Dore ve Halliday’in amaçlarından bazıları birbiriyle örtüşürken bazıları gözlemledikleri çocuğa bağlı olarak ya da gözlemlerine başka anlamlar yüklemeleri sonucu farklılaşmıştır (Topbaş ve Maviş, 2006).

İletişim amaçları söz öncesi, tek sözcük ve çok sözcük düzeylerine göre Speakman ve Roth (1984) tarafından ayrı ayrı tablolaştırılmıştır. Topbaş ve Maviş bu sınıflandırmayı Tablo 1.1’deki gibi derlemiştir:

Tablo 1. 1. Söz öncesi, tek sözcük ve çok sözcük düzeylerine göre saptadıkları iletişim amaçları

Söz Öncesi Düzey	Örnek
Dikkat çekme	Çocuk bağırarak annesini aradığını belli eder.
İlgi arama (kendine, nesnelere, kişilere yönelik)	Çocuk istediği oyuncakı gösterir.
Selamlama	Karşılaştığı kişiyle göz kontağı kurarak gülümser.
Vedalaşma	Çocuk elini sallayarak “bay bay” der.
İstek bildirme (nesne,eylem, bilgi, hizmet)	Çocuk parmağıyla istediği nesneyi gösterir.
Reddetme	Çocuk eliyle uzatılan oyuncakı iter.
Hoşnutluk/Hoşnutsuzluk belirtme,onaylamama	Çocuk başını sallayarak sevmediğini belirtir.
Yanıt verme (sesle veya işaretle)	Çocuk sesle “ıh ıh” diyerek tepki verir.
Tek sözcük	Örnek
Adlandırma	Çocuk oyuncakın adını söyleyerek ister.
Tekrarlama	Çocuk yetişkinin sözcesini tekrarlar.
Sözel Yanıt (örn: alma-verme sırasında)	Çocuk “Anne, al” der.
Sorma/sorgulama vb.	Çocuk “ne” sorularını sorar
Söz Düzeyi	Örnek
Yorumlama	Çocuk bir yapbozun nasıl yapılacağına ilişkin yorum yapabilir.
Hayal Kurma	Çocuk gelecek hakkındaki düşüncelerini ve rüyalarını anlatabilir.
Bilgi Verme	Çocuk o gün olan bir olay için bilgi verir.

(Topbaş, 2007, 160)

Ninio ve Snow (1996) iletişim amaçlarına ek olarak, dil kurallarını öğrenme, nazik olmayı öğrenme ve öykülerde olduğu gibi ilişkili konuşmayı öğrenme şeklinde 3 bileşeni daha pragmatik dil edinimi aşamalarına dahil etmişlerdir (Ninio ve Snow, 1999).

2.5. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Pragmatik Dil

OSB, öncelikli olarak sosyal iletişim alanlarında yetersizlikler olarak ortaya çıkan ve sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar ve ilgi alanları ile seyreden nöro-gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). OSB’li çocukların sosyal etkileşim ve iletişim alanında yaşadıkları güçlükler DSM-V’te;

1. Karşılıklı iletişimde başarısızlık, sınırlı ilgi, duygu paylaşımı, sosyal etkileşim başlatma ve yanıtlamada güçlük yani sosyal duygusal olarak karşılıklı ilişkilerde güçlükler
2. Göz kontağı ve beden dili kullanımında ya da karşıdakinin jest kullanımını, yüz ifadelerini anlamada yaşanan sınırlılıklar yani sözel olmayan sosyal iletişim sırasındaki güçlükler
3. Yaşıtlarıyla sembolik oynama, yaşıtlarının ilgilerini paylaşma, sosyal ilişki başlatma sürdürmede yaşanan ve farklı sosyal bağlamlara uygun şekilde davranışlarını düzenlemede yaşanan güçlükler olarak sıralanmıştır.

Sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar ve ilgi alanları ise DSM-V’te;

1. Stereotipik ve tekrarlayıcı motor hareketler, nesne kullanımı ve konuşma (örn. ellerini sallaması, oyuncakları dizme ve ekolali, gibi...)
2. Rutinlerine bağlı olma (küçük değişikliklere bile aşırı tepki gösterme, aynı şekilde selamlama, aynı yiyeceği yeme, aynı yolu kullanma, gibi...)
3. Sınırlı ve takıntılı ilgiler (alışılmadık bir nesneye aşırı düşkünlük, süregelen tekrarlayıcı ilgiler, gibi...)
4. Duyuların çevredeki uyaranlara karşı hiper ya da hiposensitif olması (acı/sıcaklığa karşı tepkisizlik, bazı seslere, kokulara aşırı tepkili olmak, ışık ya da nesnelerin hareketlerinden aşırı keyif almak gibi) şeklinde sıralanmıştır (APA, 2013).

OSB’nin Türkiye’de görülme sıklığı bilinmemekle birlikte, Centers for Disease Control and Prevention (CDC) 2020 verilerine göre ABD’de OSB görülme sıklığı 54 çocukta 1’dir. Yaygınlığının artışı ile birlikte OSB’li çocukların gelişim özelliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların sayısında artış olmuştur.

Tipik gelişim gösteren akranları ile OSB’li çocukların gelişimleri karşılaştırıldığında, pek çok çalışma OSB’li çocukların ortak dikkat kurma amaçlı jest kullanımlarının tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha az olduğundan bahsetmektedir ve literatürde otizmlili çocukların ortak dikkat becerilerinin ciddi şekilde bozulmuş olduğu yönünde bir uzlaşma vardır (Kasari, Freeman ve Paparella, 2006; Lawton ve Kasari, 2012). Ortak dikkat becerileri sembolik düşünce ve dil gelişimi için olduğu gibi, iletişim niyetlerini anlamakta da önemlidir (Racine ve Carpendale, 2007). Daha önce de sözü geçtiği gibi, iletişim niyetleri en erken ortaya çıkan pragmatik dil becerilerindendir ve sözel dilin ortaya çıkmasından önce jestlerle gözlemlenir. Ortak dikkat, nesneler ve

olaylarla ilgili karşıdaki kişi ile sosyal etkileşim kurma becerilerini de destekler (Kasari, Sigman, Yirmiya ve Mundy, 1993). Otizmli çocukların bir nesneye yönelik dikkat yönelimi için ortak dikkat jestlerinin kullanımında da ileri derecede yetersizlikleri olduğu bulunmuştur (Murray vd., 2008). İsmi söylendiğinde bakmama, babıldama, işaret etme ve anlamlı jest kullanımında gecikmeler, ortak dikkat becerilerindeki yetersizlik, zayıf göz kontağı, oyuncaklarla oynama şekli (O'Neill ve Happe, 2000), oyuncakları sıraya dizme sonradan OSB tanısı almış çocukların erken döneminde gözlenen farklılıklarındandır (Strock, 2007; Töret ve Acarlar, 2011; Volkmar, Paul, Klin ve Cohen, 2005; Wetherby, Watt, Morgan ve Shumway, 2007). Ortak dikkat becerilerindeki eksiklik çocukların ilerleyen dönemdeki dil becerilerini de olumsuz etkileme olasılığına sahiptir (Loveland ve Landry, 1986; Tager-Flusberg vd., 2009; Tomasello ve Farrar, 1986). Tipik gelişim gösteren çocuklar 9. ayda ortak dikkati paylaşmaya başlar (Kasari vd., 1993).

Tablo 1.2'de en erken ortaya çıkan ve pragmatik dil becerileri için önemli olan ortak dikkat becerilerinin ve rica/istek jestlerinin tipik gelişim gösteren çocukların edinim zamanları ile OSB'li çocuklarındaki karşılaştırılmaktadır (Paparella, Goods, Freeman ve Kasari, 2011). OSB'li çocukların ortak dikkat ve rica jestlerinin ediniminde yalnızca gerilik değil aynı zamanda sapmalar da olduğu görülmektedir (Camaioni, Perucchini, Muratori, Parrini ve Cesari, 2003).

Tablo 1.2. *Tipik gelişim gösteren ve OSB'li çocuklarda sözel olmayan ortak dikkat becerilerinin ve rica jestlerinin ortaya çıkışı*

	Tipik Gelişim	Otizmli Çocukların Gelişimi
20 aydan Önce	1. Koordineli bakışlar 2. Gösterme jesti 3. Karşısındakinin bakışlarını takip etme 4. İşareti takip etme 5. İşaret etme	1. Koordineli bakışlar 2. İşareti takip etme
20 aydan sonra		3. İşaret Etme 4. Gösterme jesti
46 aydan sonra		5. Karşısındakinin bakışlarını takip etme

Paparella vd. (2011)'den uyarlanmıştır.

Söz öncesi iletişim açısından bakıldığında, OSB tanılı çocuklar gülümseme, işaret etme, bakış (gaze), ortak dikkat ve kişileri yanıtlama gibi sosyal davranışları sergilemede

tipik gelişim gösteren yaşlılarından farklılaşmaktadır (Clifford ve Dissanayake, 2008; Crais, Watson, Baranek ve Reznick, 2006).

OSB’li çocuklar dil özellikleri bakımından değerlendirildiğinde de pek çok bireysel farklılığın olduğu görülmektedir. OSB’li çocuklar %25 ile %60 arasında değişen oranlarla hayatları boyunca hiç konuşmayabilmektedirler. Bunun dışında kalan ve konuşan OSB’li çocuklarda ise ekolalik, robot gibi entonasyonu olan bir konuşma paterni görülebilir (Owens, Farinella ve Metz, 2011). Ekolalik konuşma, karşıdaki kişinin sözlerinin tamamının ya da belirli bir kısmının aynı veya farklı bir entonasyonla o anda veya daha sonra tekrarlanması olarak betimlenebilir (Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005). Hiç konuşmayan ya da ekolalik bir konuşması olan çocuklara ek olarak bazı OSB’li çocuklar tipik gelişim gösteren çocuklara çok benzer biçimde sözel dil performansına da sahip olabilmektedirler (Owens vd., 2011). OSB’li çocukların bazılarında fonoloji, sentaks ve semantik alanları kısmen iyi gelişirken dilin pragmatik bileşeninde bozukluklar görülmektedir (Tager-Flusberg vd., 2005). Pragmatik dil becerileri; doğrudan (“Pencereyi aç”) ya da dolaylı (“Burası sıcak oldu”) olarak ifade edilen (1) iletişim niyetlerini (rica etme, çağırma, yorumlama, şakalaşma, bilgi verme gibi...), (2) tahminde bulunmayı/öngörmeyi (presupposition) (karşıdaki kişinin ihtiyaçlarının farkında olarak onun sahip olduğu bilgiye, sosyal statüsüne ve gramer kurallarına uygun şekilde konuşma) ve (3) söylem, anlatım becerilerini (konuyla ilgili konuşma, uygun şekilde sohbet başlatma, sürdürme ve sonlandırma becerileri) kapsar (Landa, 2005). Karşılıklı iletişimin sağlıklı şekilde yürütülmesi için çocuğun iletişim şeklini karşıdaki kişinin zihin süreçlerinin farkında olarak ve bağlama göre ayarlamasını gerektirir. OSB’li çocukların bu beceride yaşlılarından geri olduğu çeşitli çalışmalarla desteklenmektedir. Ozonoff ve Miller (1996) çalışmalarında, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında OSB tanılı bireylerin hikayeleri uygun şekilde tamamlamadan daha çok şaka ve esprileri tamamlamakta zorluk çektiğini göstermiştir. Taklit becerileri de erken dönem sosyal iletişim becerilerinden bir tanesi olarak ele alınmaktadır ve OSB tanısı olan çocukların sıklıkla sorun yaşadıkları alanlardan biridir (Ökcün Akçamuş, 2015).

Wetherby vd. (2004) nesnelerle yapılan tekrarlı hareketlerin ve tekrarlı vücut hareketlerinin (el, kol...) otizm şüphesi olan çocukları, tipik gelişim gösteren ya da gelişim geriliği olan çocuklardan iki yaş civarında ayırmak için kullanılan “kırmızı bayraklı” dokuz belirtiden ikisi olduğunu belirtmektedir. Retrospektif olarak yapılan bir

başka çalışmada da otizmlı çocuğu olan aileler geçmişe dönük olarak çocuklarının tekrarlayıcı motor hareketlerini değerlendirdiklerinde tipik gelişim gösteren 10-12 aylık çocuklardan ve gelişimsel geriliği olan 16-18 aylık çocuklardan daha fazla sallanma, parmak uçlarında durma gibi tekrarlayıcı hareketler sergilediklerini bildirmişlerdir (Werner, Dawson, Munson ve Osterling, 2005). Ozonoff vd. (2008), 12 aylık 66 çocuktan oluşan örneklemle yaptıkları çalışmalarında, nesnelerin tipik ve atipik kullanımlarını incelemişlerdir. Çalışmaya dahil edilen çocuklardan 9 tanesi ilerleyen süreçte otizm tanısı almıştır. Bu çalışmada, nesne kullanımının gruplar arası farklılaşan kullanımına ve 36 ay civarındaki sosyal iletişimsel beceriler ve bilişsel becerilerle olan ilişkisine bakılmıştır. Sonuç olarak, araştırmacılar otizmlı çocukların atipik nesne kullanımlarının olduğundan, 12 aylık dönemdeki nesne kullanımı ve tekrarlayıcı hareketlerin otizme dair bilgi verdiğinden bahsetmişlerdir. Evde video kayıt ya da aile raporlamasından ziyade doğrudan gözlem şeklinde yapılan bir çalışmada Bruckner ve Yoder (2007), ortalama yaşı 33 ay olan otizmlı çocuklarla yaptıkları çalışmada, sınırlı nesne kullanımı olanların, daha zayıf ortak dikkat, taklit ve sosyal etkileşim becerisi sergilediklerini belirtmişlerdir. Wetherby vd. (2004) 18'er kişilik 3 gruptan oluşan, OSB'li, tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocuklarla yaptıkları çalışmada, OSB'li grubun tekrarlayıcı nesne hareketlerinin (en az 3 ardışık hareket örn. dokunma, döndürme, yuvarlama ya da sallama gibi) tipik gelişim gösteren ya da gelişimsel geriliği olan gruplardan farklı olduğunu bildirmiştir. 2 yaş civarında gözlenen tekrarlayıcı hareketlerin de 36 aylık gelişimsel becerilerle korelasyon sağladığı görülmüştür.

Bunlara ek olarak OSB tanılı çocuklar kendileri ile ilgili ya da çevrelerindeki nesnelerle ilgili yorum yapmada ya da soru sormada zorlanmazken, diğer insanlar söz konusu olduğunda onlarla ilgili soru sorma, yorumda bulunmada zorlanmaktadırlar. Bunun sebebinin OSB'li çocukların başka insanların zihinsel süreçlerini anlamada yaşıtlarından daha çok zorlanmaları olabileceği düşünülmektedir (Kim, Paul, Tager-Flusberg ve Lord, 2014). Yapılan başka bir çalışma da benzer şekilde pek çok çocuğun dilin sosyal kullanım alanında yaşadığı güçlüklerin diğer gelişim alanlarından daha fazla olduğunu göstermiştir (Condouris, Meyer ve Tager-Flusberg, 2003). Ayrıca, 28 yüksek işlevli otizm tanısı olan ve 22 tipik gelişim gösteren çocukla yapılan bir çalışmada, anlatı söylemlerinde (narrative discourse) OSB tanılı çocukların daha çok zorluk yaşadıkları, özellikle neden sonuç ilişkisi kurmada güçlük yaşadıkları görülmüştür (Losh ve Capps, 2003).

2.6. Erken Çocuklukta Dil Kullanımının Değerlendirilmesi

Pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi dilin diğer alanlarına göre daha zordur. Bunun sebeplerinden bazıları şu şekildedir:

İlk olarak, pragmatik; bağlama dayalı değişen ve esnek bir dil becerisi olduğu için formal değerlendirme süreçleri sırasında, farklı durumlarda verilen tepkileri değerlendirmeyi sağlayacak durumların oluşturulması ve bu becerilerin ölçülmesi güçleşmektedir. Buna ek olarak pragmatik sorunu olan çocuklar, standardize testlerdeki gibi genellikle açık yönerge verilen somut durumlarda, doğal ortamlardaki spontan konuşmalarına göre daha iyi performans sergilemektedirler (Adams, 2002; Volden, Coolican, Garon, White ve Bryson, 2009). Standardize değerlendirme araçlarının gözlenebilen davranışlara dayalı olması avantaj olarak ele alınabilir; ancak erken dönemde çocukların dikkat süresi içinde hızlı bir şekilde uygulanması nedeniyle, çocuğun becerilerini temsil etmeyebilir. Standardize testlerin bir diğer olumsuz yanı ise, küçük çocukların tanımadıkları bir ortamda, yabancı bir kişi tarafından uygulanan formal değerlendirmelere uyum sağlamakta zorlanması sayılabilir (Feldman ve Messick, 2007). Dahası, çocuğun; gözlem ya da uygulama sırasında ortaya çıkmayan bir pragmatik beceriye sahip olmadığını söylemek her zaman doğru olmayabilir (Adams, 2002).

Pragmatik dil becerileri; sıra alma, uygun konu seçimi, göz kontağı kullanımı, iletişimi sürdürmek için sözel olmayan stratejilerin kullanımı, mizah kullanımı, soru sorma becerisi, karşıdaki kişiye uygun şekilde konuşma gibi kültüre göre de çeşitlenebilecek kuralları içermektedir (Carter vd., 2005). Tüm bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda pragmatik dil becerilerinin yalnızca formal standardize bir testle değerlendirilmesi yeterli olmayabilir; bu sebeple, çocukla herkesten daha fazla vakit geçiren anne, bakıcı ya da aileden çocuğu iyi tanıyan birinin yanıtlarına dayalı bir envanter kullanılması ve ailenin çocuğun iletişimi hakkındaki görüşlerinin alınması önemlidir (Rowland ve Fried-Oken, 2010). Değerlendirme sürecinde standardize testlerin, ebeveyn raporlarının birlikte kullanılmasına ek olarak yapılandırılmış gözleme dayalı değerlendirmenin de yapılması çocukların sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim performanslarının ayrıntılı değerlendirilmesi açısından da faydalı olacaktır (Ökcün Akçamuş, Acarlar, Alak ve Keçeli Kayısı, 2019).

Erken çocuklukta çocukların iletişim becerilerini değerlendiren ölçme araçlarından bazıları şunlardır:

Çocuk İletişim Kontrol Listesi-2 (The Children's Communication Checklist CCC-2; Bishop, 2003), 1998 yılında Bishop tarafından geliştirilen Çocuk İletişim Kontrol Listesinin yeniden düzenlenmiş versiyonudur ve 4-16 yaş aralığındaki çocukların aile ya da bakıcılarının doldurduğu bir değerlendirme aracıdır. CCC-2 4-16 yaş aralığındaki çocukların pragmatik, sentaks, morfoloji, semantik ve konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Bishop, 2013). 10 alt alan ve 70 maddeden oluşmaktadır. Alt alanlar; konuşma, sentaks, semantik, tutarlılık, sözel olmayan iletişim, bağlam kullanımı, stereotipik konuşma, uygun sohbet başlatma, sosyal ilişkiler ve ilgiler gibi bölümlerden oluşmaktadır. Yanıt veren kişilerden belirtilen durumları çocuğun ne kadar sıklıkla gerçekleştirdiğine dair işaretlemelerde bulunması istenmektedir (Norbury, Nash, Baird ve Bishop, 2004). Çocuk İletişim Kontrol Listesi-2'nin Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışması Ünal tarafından 2014 yılında yüksek lisans tez çalışması olarak yapılmıştır (Ünal, 2014).

İletişim ve Sembolik Davranış Ölçekleri- Gelişimsel Profili (The Communication and Symbolic Behavior Scales- Developmental Profile; CSBS-DP Kontrol Listesi; Wetherby ve Prizant, 1993), CSBS-DP Kontrol Listesi, 6-24 ay arasındaki çocukların iletişim becerilerini göz teması, jest, ses, kelime ve nesne kullanımı, kelime anlamlandırma ve iletişim alanları olmak üzere toplam 7 farklı alanda değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Liste ebeveyn ya da birincil bakıcı tarafından 5-10 dakikalık bir sürede cevaplandırılır. Bu kontrol listesi hem iletişim problemi geliştirme konusunda risk altında olan çocukların belirlenmesinde hem de zaman içinde çocuğun iletişiminde ifade edici dilinde ve sembolik davranışlarındaki değişiklikleri izlemede kullanılmaktadır (Wetherby ve Prizant, 2001).

Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili (The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Pre-school Children; Dewart ve Summers, 1993), 0-4 yaş arası çocukların günlük iletişim becerilerinde sözel ve sözel olmayan dili kullanımlarını değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Yapılandırılmış görüşme sırasında sorulan 33 sorudan oluşmaktadır. Yanıtlar ebeveyn ya da birincil bakıcı tarafından verilir ve cevapları forma kaydedilir. Profil; *iletişimsel fonksiyonlar* (çocuğun dikkat çekme, isteme, talep etme, reddetme, selamlama, isimlendirme, bilgi verme gibi iletişim amaçlarıyla ilgili maddelerden oluşur), *iletişime cevap verme* (çocuğun karşılıklı iletişime olan ilgisi, jestleri anlaması, konuşmanın amacını anlaması, tahmin etmesi, eğlenceye yanıt vermesi, hayır sözcüğüne tepkisi ve

uzlaşması ile ilgili tepkileri değerlendiren maddelerden oluşur), *etkileşim ve sohbet* (etkileşim başlatma, etkileşime katılma, sohbet sürdürme, iletişimi onarma becerilerini değerlendiren maddelerden oluşur) ve *içerik çeşitliliği* (çocuğun iletişim kurmayı tercih ettiği kişileri, konuları, zamanı, iletişim için kitap, oyun kullanımını, toplumsal kurallara uyma ve akran etkileşim becerilerini değerlendirmeye yönelik maddelerden oluşur) şeklinde 4 alt alandan oluşmaktadır (Dewart ve Summers, 1995). Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili'nin Türkçe uyarlaması Tezel tarafından 2015 yılında doktora tez çalışması olarak yapılmıştır (Tezel, 2015).

Erken Sosyal İletişim Ölçeği (Early Social Communication Scales; ESCS; Mundy vd. 2003), 8–30 aylık çocukların sözel olmayan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinden jestler, ortak dikkati başlatma ve yanıtlama, davranış düzenleme, nesnel ve nesnesiz taklit ile oyun becerileri yapılandırılmış gözlemle değerlendirilmektedir (Mundy vd., 2003). Erken Sosyal İletişim Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenirlik analizleri Ökcün Akçamuş ve arkadaşları tarafından 2019 yılında yapılmıştır (Ökcün Akçamuş vd., 2019).

Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri; TİGE (MacArthur Bates Communicative Development Inventory; MB-CDI; Fenson vd., 1993) TİGE, 8-30 ay arasındaki çocukların dil ve iletişim becerilerini değerlendirmeyi hedefleyen bir ölçektir ve iki ayrı formdan oluşmaktadır. TİGE-I ölçeği, 8-16 aylık bebeklerin sözel olmayan iletişim davranışlarını jestlerini ve sözcük bilgisini değerlendirirken; TİGE-II ise 16-36 aylık çocukların ifade edici dil becerilerini jestler, sözcük bilgisi ve dil bilgisel yapıların kazanımına göre değerlendirmektedir. Her iki ölçek de ebeveyn yanıtlarına dayalı olarak doldurulmaktadır (Fenson, 2002). Türkçe'ye uyarlanması ve aracın Türkçe için geçerlilik güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır (Aksu-Koç vd., 2011).

Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri: Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi (Language Use Inventory for Young Children: An Assessment of Pragmatic Language Development; LUI; O'Neill, 2009), İngilizce dilinde geliştirilmiş ve standardizasyonu yapılmış bir ölçme aracıdır. Envanter 18-47 aylık çocukların ebeveynleri ya da birincil bakıcıları tarafından yanıtlanmaktadır. 10 yılı aşkın bir sürede standardizasyonu tamamlanmış, araştırma temelli ve kanıta dayalı bir ölçme aracı olan LUI'nin alt testler için alpha değerleri kabul edilebilir ve üzeri düzeyde bulunmuş (.80-.98) ve çocukların pragmatik dil gelişiminde istikrarlı bir büyüme gösterilmiştir. Aynı zamanda, ayırt edici geçerlilik çalışması, %95'in üzerinde duyarlılık ve özgüllük

düzeyleri ortaya koymuştur. Envanter 180 madde içeren 4 bölüm ve 14 alt alandan oluşmaktadır (O'Neill, 2009). LUI'nin Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenirlik araştırması bu çalışma kapsamında yapılmaktadır.

2.6.1. Erken dönem iletişim becerilerini değerlendirmede aile yanıtlarına dayalı ölçme aracı kullanmanın faydaları:

Aile ya da birincil bakıcıların verdiği bilgilere dayalı olarak erken dönem iletişim davranışlarını değerlendirmek sıklıkla kullanılan stratejilerden birisidir (Law ve Roy, 2008; Rowland ve Fried-Oken, 2010). En önemli faydalarından biri hızlı ve verimli olmasıdır. Birincil bakıcılar ya da aileler çocukların farklı durum ve ortamlarda nasıl iletişim kurduklarına dair en detaylı bilgiye sahip olan kişilerdir. Bu sebeple ebeveynlerden çocuğun iletişimine yönelik en detaylı ve doğru bilgiyi almak için geliştirilmiş ölçekler, anketler, envanterler ya da görüşmelerden faydalanılmaktadır (O'Neill, 2014). Aile yanıtlarına dayalı değerlendirmeler uygulama kolaylığı sağlamanın yanı sıra çocukların sosyal ve kişilik özelliklerinden görece bağımsız şekilde değerlendirilebilmelerini de sağlar. Bazı çocuklar bilmedikleri ortamlarda özellikle yabancılarla iletişim kurmaktan kaçınabilirler (Feldman vd., 2005; Longobardi, Rossi-Arnaud ve Spataro, 2011; O'Neill, 2007).

Aile yanıtına dayalı değerlendirme aracı kullanmanın diğer faydaları da müdahale sırasında ebeveyn ya da bakıcının işbirliği için bir ön hazırlık oluşturması, ebeveynin iletişim niyeti taşıyan davranışları daha kolay fark etmeye başlaması ve artan farkındalıkla çocukların iletişim niyetlerine daha fazla tepki vermeleri ve iletişim başlatmaları için daha çok imkan tanımaya başlamaları şeklinde sıralanabilir (Camaioni, Castelli, Longobardi ve Volterra, 1991; Keen, Meadan, Brady ve Halle, 2016).

Aile yanıtına dayalı değerlendirme aracı kullanmanın en temel olumsuz yanı ise ailelerin profesyonellikten uzak bir değerlendirme yaparak çocuklarının gelişimsel performansını küçümseme ya da tam tersi yüceltme eğilimlerinin olabilmesidir (Ash ve Guyer, 1991). Bunu engellemek için ailelere doğrudan örnek olaylar üzerinden çocuklarının belirli davranışları sergileyip sergilemedikleri sorularak ailelerin çocuklarının gelişimi ile fikirlerini beyan etmelerindense; yanıtlarıyla çocuklarının ne bildiğini ortaya koyması sağlanmaya çalışılmaktadır (Camaioni vd., 1991).

Aile yanıtına dayalı değerlendirme araçlarından norm referanslı olanların öngörü geçerliliğine sahip olup olmadığına bakıldığı çalışmaların sayısı sınırlıdır (Pesco ve O'Neill, 2016).

O'Neill (2007)'nin geliştirdiği LUI'nin öngörü geçerliği; özgülük (specificity) ve duyarlılık (sensitivity) değerlerinin hesaplanması için 18-47 ay aralığında LUI uygulanan 348 çocuğun ilerleyen yaşlarda çocukların tekrar değerlendirmeye alınmasıyla hesaplanmıştır. Çocuklar *Diagnostic Evaluation of Language Variation—Norm Referenced (DELV–NR)*, *Clinical Evaluation of Language Fundamentals—Preschool, 2nd Edition (CELF–P2)* ve *Children's Communication Checklist—Second Edition, U.S. Edition (CCC–2)* ile değerlendirilmiştir ve aldıkları puanlar ve geğmişteki LUI skorlarına bakılarak LUI'nin duyarlılık değeri 81% ve özgülük değeri ise 93% olarak belirlenmiştir (Pesco ve O'Neill, 2016).

2.7. Alanyazında Konu ile İlgili Araştırmalar

Dil becerilerinin değerlendirmesine yönelik yapılan çalışmaların sayısı son yıllarda oldukça artmıştır, fakat pragmatik bileşenin değerlendirilmesi dilin diğer bileşenlerin değerlendirilmesine göre daha yeni bir araştırma konusudur (Da Silva Guimarães vd., 2013). Yapılan boylamsal çalışmalar erken dönemde 9-10 ay civarında ortaya çıkan iletişim niyeti taşıyan jestlerin ve seslemelerin, rica etme, adlandırma, selamlama, yanıtlama ya da reddetme gibi pragmatik fonksiyonlarının olduğuna odaklanmaktadır (Bates vd., 1975).

Erken dönemdeki iletişim becerilerinin ileriki yaşlardaki sözel dil becerilerini yordayıcı olduğu hem tipik gelişim gösteren çocuklar hem de atipik gelişim gösteren çocuklarla yapılan çalışmalarla desteklenmiştir (Brady vd., 2004; Colonnese vd., 2010; Kuhn vd., 2014). Rollins ve Snow (1998) 18 ay civarındaki pragmatik becerilerin özellikle, ortak dikkat başlatma ve sosyal etkileşim sırasında kullanılan dilin, 31 ay civarındaki sentaks/sözdizimi becerileri konusunda yordayıcı olduğuna dair bulgular elde etmiştir. Charman vd. (2005) ise OSB tanılı çocukların 24 aylıkken kullandıkları sözel ve sözel olmayan iletişim niyetlerinin ortalamasının çocukların 36 aylık sözcük dağarcıkları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda çocukların pragmatik dil becerilerinin erken dönemde belirlenmesi, çocukların ileri yaşlarda karşılaşabileceği sorunları önceden belirleyip erken müdahaleye başlanması ve olası problemlerin azaltılması konusunda oldukça önemlidir (Pesco ve O'Neill, 2016); ancak var olan standardizasyonu tamamlanmış, 4 yaş altındaki çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesine olanak sağlayan bir ölçme aracının olmaması, bu yaş aralığındaki çocukların iletişim becerilerini değerlendiren *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* gibi ölçme araçlarının doğrudan dilin pragmatik bileşenini

hedef almaması, *Communication and Symbolic Behavior Scales* gibi ölçme araçlarının uygulanmasının vakit alıcı olması, varolan ölçme araçlarının yüzdelik normlar yerine yalnızca kesme puanlar vermesi LUI'nin geliştirilmesi için gereklilik doğurmuştur (O'Neill, 2009). LUI'nin geliştirilme sürecinde üç ayrı çalışma ve bir standardizasyon çalışması yürütülmüştür.

Birinci çalışma, envantere olması düşünülen 338 maddenin kısaltılmasına yönelik yapılmıştır. Bu çalışmaya 13-48 aylık çocuğu olan 190 aile katılmıştır. Bunlardan 7 tanesinin envanter yanıtları eksik veri olduğu için ya da bebekler prematüre doğduğu için çalışmanın bulgularına dahil edilmemiştir. Toplamda 183 (%48 kız, %52 erkek) envanter yanıtı kullanılmıştır. Tüm alt alanlar için ve 6 aylık grup için tüm maddelerde ortalama ve varyans değerleri hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları hesaplanarak, alfa değerini düşüren maddeler envanterden çıkarılmıştır. Toplamda kalan 206 madde kullanılarak, 15 puanlanan alt alan için alfa değerleri en yüksek tutulmaya çalışılmıştır ve sonucunda 10 alt alan en yüksek düzeyde iç tutarlılık değerine sahipken (0.80-0.98), iki alt alan (A ve D) orta düzeyde iç tutarlılık değerine sahip (0.62-0.76) ve kalan dört alt alan da (B, F ve M) düşük iç tutarlılık değerine sahip bulunmuştur. Bu çalışmanın sonunda, düşük iç geçerlilikten dolayı 5 alt alana 26 yeni madde eklenmiştir. 44 maddenin soru cümlesi yeniden yazılarak puanlama kolaylaştırılmıştır. Alt alanlar yeniden yapılandırılarak hem yaşla birlikte oluşan gelişimi daha iyi değerlendirmesi hem de daha yüksek iç tutarlılık değerine sahip olması sağlanmaya çalışılmıştır. En düşük yaş 13 aydan 18 aya çıkarılmıştır çünkü maddelerden çoğu bu yaştan önce çocuklar bu becerilere sahip olmadıkları için “hayır” olarak yanıtlanmaktadır. Telefonla yanıtlamayı kolaylaştırmak için maddelerin organizasyonunda ve anlatımında bazı değişiklikler yapılmış, çocukların başka dile maruz kalmalarına yönelik daha detaylı bir bölüm eklenmiştir.

İkinci çalışmada ise, 18-47 aylık çocuğu olan 198 aile envanteri doldurmuştur. Bunlardan 7 aile üyesi eksik madde, sağlık sorunları, prematüre doğum, tanılanmış dil bozukluğu, İngilizceden başka bir dile daha fazla maruz kalmaları gibi sebeplerle çalışmaya dahil edilmemiştir. Toplamda 161 envanter yanıtı (%52 kız %48 erkek) çalışmaya dahil edilmiştir. Birinci çalışma ile benzer istatistiksel yöntemler takip edilmiş, buna ek olarak varimaks rotasyonla faktör analizi yapılmış ve envanterin alt alanlarının diğer alt alanlarla uyumluluğuna bakılmıştır. Sonuç olarak 55 madde (3 alt alana karşılık gelen) silinmiş, bugün kullanılan LUI' yi oluşturan 14 alt alan ve 177 madde geriye kalmıştır. Bu maddelerle yapılan analiz sonuçlarında iç tutarlılık verilerinde ciddi bir

iyileşme olduğu görülmüştür. Puanlanan 12 alt alandan 8 tanesinin alfa değerinin 0.90-0.98 aralığında olduğu, 2 alt alanın 0.80 ve 0.89 değerlerine sahip olduğu ve bir alt alanın (B alt alanı) alfa değerinin 0.74 olduğu bulunmuştur. Varimaks rotasyonu ile açıklayıcı faktör analizi yapıldığında, alt alanlar bölüm 1, bölüm 2 ve bölüm 3 altına dağılmıştır.

Üçüncü çalışmada ise, 177 aile envanteri iki kez yanıtlamaya gönüllü olmuştur. Bu çalışmanın bulguları da LUI'nin ve alt alanların iç geçerliliğini desteklemiştir.

Standardizasyon çalışması ise; 3563 ailenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir ve ortalama geçerlik ve güvenirlik çalışma bulguları incelendiğinde, iç tutarlılık değerinin (0.79–0.99) iyi düzeyde olduğu ve test tekrar test güvenirliğinin (0.85–0.96) yüksek olduğu görülmüştür. Test tekrar test için 4 haftalık bir zaman beklenmiş ve bu süreçte de çocukların 1. ve 2. skorları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Envanter toplam puanı ve alt alanların birbirleriyle olan ilişkisi incelendiğinde, jestleri içeren A ve B alt alanlarının diğer alt alanlarla negatif korelasyon gösterdiği, onun dışındaki alt alanların birbirleriyle pozitif korelasyona sahip oldukları görülmektedir (O'Neill, 2009).

Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri (LUI) Fransızca, Portekizce, Lehçe ve İtalyanca dillerine uyarlanmıştır ve bu diller için de pragmatik dil becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür (Białecka-Pikul, Filip, Stępień-Nycz, Kuś ve O'Neill, 2019; Guimarães vd., 2013; Longobardi, Lonigro, Laghi ve O'Neill, 2017; Pesco ve O'Neill, 2016).

Türkiye'de de erken dönem pragmatik dil becerilerini değerlendirmeye yönelik araçların sayısı sınırlıdır. TİGE'nin Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlilik güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır (Aksu-Koç vd., 2011); ancak, TİGE 8-36 aylık çocukların iletişim becerilerine yönelik fikir verse de doğrudan pragmatik dil becerileri değerlendirmek amacıyla geliştirilmemiştir.

Alev (2011) yüksek lisans tez çalışması ile, Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Türkçe Versiyonunu Türkçe'ye kazandırmıştır. Pragmatik Dil Becerileri Envanteri ile 5-12 yaş arası normal gelişim çocukların pragmatik dil becerileri; öğretmenlerden alınan bilgilerle değerlendirilebilmektedir. 5 yaş öncesinde çocuklara uygulanamaması Türkçe için bir değerlendirme aracının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Tezel (2015) doktora tez çalışması sırasında, okul öncesi çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili'ni (Dewart ve Summers, 1995) Türkçe'ye kazandırmıştır. Bu değerlendirme aracı doğrudan pragmatik dil becerilerini erken dönemden itibaren ölçmeye yönelik geliştirilmiş olsa da hem yarı yapılandırılmış

görüşme şeklinde doldurulması zaman kaybettirmektedir hem de çocuklarla ilgili genel bir tablo çizmektedir. Üstelik, betimsel amaçların dışında tipik gelişim gösteren akranlarıyla herhangi bir karşılaştırma yapılmasına olanak tanımamaktadır.

Ünal (2014) yüksek lisans tez çalışması ile İletişim Becerileri Kontrol Listesi-II'nin (CCC-2) (Bishop, 2013) geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaparak Türkçe'ye kazandırmıştır. İletişim Becerileri Kontrol Listesi-II 4-16 yaş aralığındaki çocuklar için uygun olmakla birlikte 4 yaş öncesi çocukların pragmatik becerilerini ölçmek konusunda yetersiz kalmaktadır.

Ülkemizde kullanılan pragmatik dil becerileri değerlendiren ölçme araçlarındaki sınırlılıklar bu tezin konusunu oluşturmuş ve Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri: Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi'nin (O'Neill, 2007) Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik güvenirlik çalışması bu tez kapsamında gerçekleştirilmiştir.

3. YÖNTEM VE UYGULAMA

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları, araştırmanın katılımcıları, veri toplama işlemleri ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Daniela O'Neill tarafından geliştirilmiş ve pek çok farklı dile uyarlaması yapılmış olan” Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri: Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi’ nin (LUI) (Language Use Inventory for Young Children: An Assessment of Pragmatic Language Development) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını kapsayan bir uyarlama çalışmasıdır. Tipik gelişim gösteren çocukların envanter puanlarının yaş ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı karşılaştırmalı modelle incelenmiştir. Buna ek olarak, geçerlik güvenirlik çalışması tamamlanan envanter OSB olan çocukların aileleri tarafından doldurulmuş ve tipik gelişim gösteren grup verileri ile fark olup olmadığına bakılmıştır.

3.2. Veri Toplama Aracı:

Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri: Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi (LUI) (O'Neill, 2009): Envanter İngilizce dilinde geliştirilmiş ve standardizasyonu yapılmış bir ölçme aracıdır. Bu envanter çocukların aileleri (özellikle anneler) tarafından doldurulmaktadır:

- Dil konuşma gecikmesi ya da otizm gibi pragmatik dil gelişiminde bozukluğu olan çocukları -aynı cinsiyet ve yaşta olan çocuklarla karşılaştırarak- tespit etmeyi,
- Daha detaylı bir ifade edici dil değerlendirmesine ihtiyacı olan çocukları belirlemeyi amaçlamaktadır.

10 yılı aşkın bir sürede standardizasyonu tamamlanmış, araştırma temelli ve kanıta dayalı bir ölçme aracı olan LUI'nin alt testler için alpha değerleri kabul edilebilir ve üzeri düzeyde bulunmuş (.80-.98) ve çocukların pragmatik dil gelişiminde istikrarlı bir büyümeye işaret etmiştir. Aynı zamanda ayırt edici geçerlilik çalışması, %95'in üzerinde duyarlılık ve özgüllük düzeyleri ortaya koymuştur.

Envanter 180 madde içeren 4 bölüm ve 14 alt alandan oluşmaktadır. Birinci bölüm çocuğun jest kullanımına, ikinci bölüm çocuğun sözlü iletişimine ve üçüncü bölüm çocuğun daha uzun cümlelerine dair soru maddeleri içermektedir. Dördüncü bölümde ise çocuğun yaşı, doğum ağırlığı, ek sağlık sorunları, maruz kaldığı anadili dışındaki diller ve maruz kalma yüzdeleri gibi demografik bilgiler içeren maddeler bulunmaktadır. Envanterin bölüm ve alt alanları alınabilecek toplam puanlar Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. LUI alt alanları

Envanterin Bölümleri ve Alt alanları	Maddeler	Puan
<u>Bölüm 1</u>	Çocuğunuz jestlerle nasıl iletişim kurar? (puanlamaya dahil edilmez)	13
<u>Alt alan A</u>	Çocuğunuz bir şey istemek için jestlerini nasıl kullanır? (puanlamaya dahil edilmez)	11
<u>Alt alan B</u>	Çocuğunuz size bir şeyi fark ettirmek için jestleri nasıl kullanır? (puanlamaya dahil edilmez)	2
Bölüm 2	Çocuğunuzun sözlü iletişimi	28
Alt alan C	Çocuğunuzun kullandığı sözcük türleri	21
Alt alan D	Yardımanızı istemek için çocuğunuzun kullandığı ifadeler	7
<u>Alt alan E</u>	Çocuğunuzun ilgi alanları (açık uçlu soru- puanlamaya dahil edilmez)	5
Bölüm 3	Çocuğunuzun uzun cümleleri	133
Alt alan F	Çocuğunuz ilginizi bir noktaya çekmek için sözcükleri nasıl kullanır?	6
Alt alan G	Çocuğunuzun nesneler ve olaylar hakkında sorduğu sorular ve yaptığı yorumlar	9
Alt alan H	Çocuğunuzun nesneler ve olaylar hakkında sorduğu sorular ve yaptığı yorumlar	36
Alt alan I	Çocuğunuzun başkalarıyla birlikte olduğu etkinlikler esnasındaki sözcük kullanımı	14
Alt alan J	Çocuğunuzun mizah anlayışı	5
Alt alan K	Çocuğunuzun sözcüklere ve dile olan ilgisi	12
<u>Alt alan L</u>	Çocuğunuzun konuşmaktan zevk aldığı alanlar/ konular (açık uçlu soru- puanlamaya dahil edilmez)	5
Alt alan M	Çocuğunuz sohbeti başka insanlara göre nasıl uyarlar?	15
Alt alan N	Çocuğunuz daha uzun cümleleri ve öyküleri nasıl oluşturur?	36
	Toplam LUI puanı (2. ve 3. Bölümler)	161

LUI Bölüm ve Alt Alanlarının İçerikleri

Bölüm 1: Çocuğunuz jestlerle nasıl iletişim kurar? (13 madde)

Birinci bölüm çocuğun erken dönem jest kullanımını değerlendiren iki alt alandan (A ve B) oluşmaktadır.

Alt alan A: Çocuğunuz bir şey istemek için jestlerini nasıl kullanır? (11 madde)

Çocuğun isteme jestlerini değerlendirir.

Alt alan B: Çocuğunuz size bir şeyi fark ettirmek için jestleri nasıl kullanır? (2 madde)

Çocuğun gösterme ve parmakla işaret etme jestlerini ilgisini çeken şeyleri bildirmek için kullanma becerilerini değerlendirir.

LUI ifade edici dil becerilerinin gelişimine odaklanmasına rağmen, bu iki alt alandaki sorularla çok düşük ifade edici dil becerisi olan çocukların ailelerinin envanterin en başından itibaren sorulara “hayır” demek zorunda kalması da önlenmiştir.

Eğer çocuk hiçbir sözcüğü tutarlı olarak kullanmaya başlamadıysa, aileden envanteri B alt alanından sonra doldurmayı bırakması istenmektedir. Böyle bir durumda, değerlendirme aracını kullanan uzmana farklı bir değerlendirme aracı kullanmaları önerilmektedir.

A ve B bölümlerinden alınan puanlar LUI toplam puanına dahil edilmemektedir.

Bölüm 2: Çocuğunuzun sözlü iletişimi (28 madde)

İkinci bölüm, çocuğun bir ya da iki sözcüklü iletişim becerilerini değerlendiren 3 alt alandan oluşmaktadır (C, D ve E). Bu alt alanlardan E alt alanı puanlanmamakta ve envanter toplam puanına dahil edilmemektedir.

Alt alan C: Çocuğunuzun kullandığı sözcük türleri (21 madde)

Bu bölümdeki sorular çocuğun erken dönemde kullanmaya başladığı sözcük kategorilerini değerlendirmektedir (insanlar, yiyecekler, hayvanlar gibi...). Ayrıca bu bölümde, çocuğun ilk sözcüklerinin ne olduğu sorulmaktadır ve bu bölüm puanlamaya dahil edilmemektedir.

Alt alan D: Çocuğunuzun yardımınızı istemek için kullandığı ifadeler (7 madde)

D alt alanı başka insanlardan bir şey isteme ve erken dönemde ortaya çıkan rica için sözcük kullanımını günlük hayattaki farklı durumlarda değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Alt alan E: Çocuğunuzun ilgi alanları (5 madde)

Bu alt alan çocuğun ilgi alanlarını ve olası atipik ilgilerini belirlemeyi amaçlayan 5 açık uçlu sorudan oluşur ve envanter puanlamasına dahil edilmez. E alt alanından elde

edilen bilgiler, değerlendirilen çocukta otizm spektrum bozukluğunu andıran sınırlı ve tekrarlayıcı ilgiye yönelik bilgi edinmeyi ve şüpheli bir durumda daha detaylı değerlendirilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bölüme verilen yanıtları değerlendiren kişi çocuğun ilgilerinin tipik ve yaşına uygun olup olmadığını aile tarafından verilen bilgi doğrultusunda ayırt edebilecektir.

Bölüm 3: Çocuğunuzun uzun cümleleri (133 madde)

F alt alanından N alt alanına kadar 9 alt alanı kapsayan bu bölüm uzun cümle üretimleri olan çocukların dili farklı durumlarda kullanım değerlendirmektedir.

Alt alan F: Çocuğunuz ilginizi bir noktaya çekmek için sözcükleri nasıl kullanır? (6 madde)

Çocuğun size bir şey bildirerek dikkatinizi bir şeye yönlendirmek için sözcükleri nasıl kullandığını değerlendirir.

Alt alan G: Çocuğunuzun nesneler/ olaylar hakkında sorduğu sorular ve yaptığı yorumlar (9madde)

Çocuğun nesneler ve olaylar hakkında bilgi almak ve onlar hakkında yorum yapmak için dili nasıl kullandığını değerlendirir.

Alt alan H: Çocuğunuzun kendisi ya da başkaları hakkındaki soru ve yorumları (36 madde) (kendisiyle ilgili maddeler (14 madde) ve diğer insanlar hakkındaki yorumlarına ait (18 madde) alt puanları vardır)

Çocuğun insanlar hakkında bilgi almak ve onlar hakkında yorum yapmak için dili nasıl kullandığını değerlendirir. İstenirse kendisiyle ve başkalarıyla ilgili yanıtları olarak farklı ham puanlar elde edilebilir.

Alt alan I: Çocuğunuzun başkalarıyla birlikte olduğu etkinlikler esnasında sözcük kullanımı (14 madde)

Çocuğun başka insanların eylemlerini yönlendirme esnasındaki dil kullanım becerilerini değerlendirir.

Alt alan J: Çocuğunuzun mizah anlayışı (5 madde)

Çocuğun sözel ya da sözel olmayan yollarla yaptığı şaka ve esprileri değerlendirir. Bir açık uçlu soruda da ailelere çocuklarının onlarla nasıl şakalaştığını ya da güldürdüğünü örneklemeleri istenir (puanlanmaz).

Alt alan K: Çocuğunuzun sözcüklere ve dile olan ilgisi (12 madde)

Çocuğun sözcük/dil bilgisi becerilerini günlük hayattaki durum ve aktivitelere uygun kullanmasını değerlendirir.

Alt alan L: Çocuğunuzun konuşmaktan zevk aldığı alanlar/ konular (5 madde)

L alt alanı bölüm 2’de yer alan E alt alanını tamamlayıcı niteliktedir ve çocuğun konuşma sırasındaki ilgilerini değerlendirir. Aileler açık uçlu sorulara yanıt verirler. Bu alt alandan sayısal bir puan alınmaz ve toplam LUI skoruna dahil edilmez.

E alt alanıyla birlikte L alt alanı da çocukta duruma uygun ya da ilgili konulardan bahsetme becerisinin sınırlı olmasından yola çıkılarak, detaylı bir değerlendirme ihtiyacı olup olmadığının saptanması için yardımcı olmaktadır. Alanında uzman kişiler hangi ilgi alanlarının yaş grupları için uygun, hangilerinin alışılmadık olduğu konusunda karar verebilirler.

Alt alan M: Çocuğunuzun diğer kişilerle sohbete katılımı (15 madde)

Bu bölüm çocuğun anlama ya da anlayamama sinyallerini ve diğer insanların (dinleyicilerin) bakış açılarını göz önünde bulundurarak, erken dönem anlatım becerilerini değerlendirmektedir.

Alt alan N: Çocuğunuzun kurduğu uzun cümleler ve anlattığı öyküler (36 madde)

Çocuğun daha karmaşık söylem ve anlatım becerilerini değerlendirir (örn. bağlaçlar, kipler, zihinsel durum terimleri, zaman göstergeleri, kullanımı gibi) (O’Neill, 2009).

3.2.1. Envanterin Türkçe’ye çevrilmesi

Araştırma sırasında envanterin tüm maddeleri dil ve konuşma terapisi ve İngilizce dili alanlarında yetkin 3 uzman tarafından Türkçe’ye bağımsız olarak çevrilmiştir. Sonrasında oluşturulan madde havuzu İngilizce dilinde yetkin 7 uzman tarafından puanlanmış ve en uygun maddeler 4 uzmanın bir araya geldiği bir toplantıda uzman görüşüne sunulur ve üzerinde tartışılarak en doğru seçimler üzerinde uzlaşmıştır. Diller ve kültürler arası farklılaşmadan ötürü çevirinin bu aşamasından sonra Envanterin Türkçe çevirisi hakkında 12-48 ay çocuk sahibi annelerle görüşülmüş ve maddelerin açıklığı, örneklerin çocuklar için uygunluğunun belirlenmesi için görüşleri alınmıştır. Yapılan alan yazın taraması ve annelerin görüşleriyle çocukların kullanım sıklığı en çok olan sözcükler belirlenerek, Türk çocuklara göre envanter maddelerinde özellikle de maddelerde verilen örnekler üzerinde değişiklikler yapılmıştır. “Cookie” sözcüğü İngilizce’de sıklıkla kullanılan bir sözcük olmasına rağmen Türk çocuklar için “kurabiye” sözcüğü sıklıkla kullanılan bir sözcük olarak görülmemiştir ve yerine “kek” sözcüğü önerilmiştir. Alt alanlar ve madde sayıları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. LUI ve LUI-TR için alt alanlar ve madde sayıları

	İngilizce	Türkçe
A. Çocuğunuz Bir şey İstemek İçin Jestlerini Nasıl Kullanır?	11	11
B. Çocuğunuz Size Bir Şeyi Fark Ettirmek İçin Jestlerini Nasıl Kullanır?	2	2
C. Çocuğunuzun Kullandığı Sözcük Türleri	21	20
D. Çocuğunuzun Yardım İstemek İçin Kullandığı İfadeler	7	7
E. Çocuğunuzun İlgi Alanları	5	5
F. Çocuğunuz İlginizi Bir Noktaya Çekmek İçin Sözcükleri Nasıl Kullanır?	6	6
G. Çocuğunuzun Nesneler/ Olaylar Hakkında Sorduğu Sorular ve Yaptığı Yorumlar	9	9
H. Çocuğunuzun Kendisi ya da Başkaları Hakkındaki Soru ve Yorumları	36	36
I. Çocuğunuzun Başkalarıyla olduğu Etkinlikler Esnasındaki Sözcük Kullanımı	14	14
J. Çocuğunuzun Mizah Anlayışı	5	5
K. Çocuğunuzun Sözcüklere ve Dile Olan İlgisi	12	12
L. Çocuğunuzun Konuşmaktan Zevk Aldığı Alanlar/Konular	5	5
M. Çocuğunuzun Diğer Kişilerle Sohbet Sırasındaki Uyumu	15	15
N. Çocuğunuzun Kurduğu Uzun Cümleler ve Anlattığı Öyküler	36	30
TOPLAM PUAN	161	154

Envanterin puanlanırken A, B, E, L bölümleri toplam puana dahil edilmemektedir. Envanter yanıtlarından “evet”, “ara sıra”, “sıklıkla” seçenekleri 1 puan şeklinde değer alırken, “hayır”, “artık kullanmıyor”, “hiçbir zaman” ve “nadiren” seçenekleri 0 puan şeklinde değer almaktadır.

Envanterin toplam puanı İngilizce LUI için maksimum 161 iken, Türkçe için alınan uzman ve ebeveyn görüşleri sonrasında LUI maddelerinde yapılan eksiltmelerden sonra bu puan maksimum 154 olmuştur.

Bu aşamadan sonra pilot bir çalışma yürütülerek 18-48 ay aralığında çocukları olan 30 aileye envanter uygulanmış, cevaplaması zor maddeler tespit edilerek değiştirilmiş ve envantere son şekli verilmiştir. Yapılan değişiklikler Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. LUI-TR’de yapılan değişiklikler ve nedenleri

İNGİLİZCE LUI	TÜRKÇE LUI	DEĞİŞİKLİĞİN NEDENİ
Child’s Date of Birth (month/day/year) Today’s date (month/day/year)	Çocuğun Doğum Tarihi (Gün/ ay /yıl) Bugünün Tarihi (Gün/ ay /yıl)	Türkçe’de yaygın olarak tarihler gün/ay/yıl şeklinde kullanılır.
Bölüm 1 Alt Alan A		
Madde 4: Hold a cup to ask for milk	Süt istemek için elinde bir bardak/fincan tutar	Örneğe “bardak” sözcüğü eklendi. Fincandan daha sık kullanılmaktadır.
Madde 9: Look at you when he/she wants information from you	Sizden bilgi istediğinde size bakar. (örn. Zil çaldığında kim geldi diye size bakar)	Bu maddeye annelerle yapılan görüşmelerde örnek eklenmesi gerektiğine dair alınan dönütlerden sonra örnek eklenmiştir.
Bölüm 2 Alt Alan C		
Madde 2: Food (e.g., juice, milk, cookie)	Yiyecekler ve içecekler (su, süt, elma, kek gibi)	Türkçe’de “meyve suyu” ve “kurabiye” sözcükleri erken dönemde çocuklar tarafından sık kullanılmamaktadır. Annelerle yapılan görüşmeler sırasında “su” ve “elma” “kek” sözcüklerinin kullanılması önerilmiştir. O nedenle bu iki sözcük değiştirilmiştir.
Madde 4: Body parts (e.g., eye, nose)	Vücut bölümleri (el, göz, baş, ayak)	Anadili Türkçe olan çocuklar “el”, “göz “baş” (head) “ayak” sözcüklerini “burun” sözcüğünden daha sık kullanmaktadır (Keklik, 2010).
Madde 5: Vehicles (e.g., car, boat, train)	Taşıtlar (araba, gemi, uçak, gibi...)	Görüşme yapılan annelerden alınan bilgiler ve yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre anadili Türkçe olan çocuklar “uçak” sözcüğü “tren” sözcüğünden daha sık kullanmaktadır. (Keklik, 2010)
Madde 7: Clothing (e.g., diaper, shoe, sock)	Giysiler (şapka, ayakkabı, çorap)	Görüşülen annelere göre “şapka” sözcüğü “bebek bezi” sözcüğünden daha sık kullanılmaktadır. Sesletim açısından değerlendirildiğinde de üretilmesi zor bir sözcük olması sebebiyle değiştirilmiştir.
Madde 8: Household (e.g., cup, spoon, bottle, light)	Ev Eşyaları (yatak, masa, bardak, kaşık)	Anadili Türkçe olan çocuklar “yatak”, “masa” sözcüklerini “şişe” ve “ışık” sözcüklerinden daha sık kullanmaktadır (Keklik, 2010).
Madde 16: “go”, “going” or “went” (e.g., Go away.; Doggie going.)	“git”, “gidiyor” ya da “gitti” (Git.; Köpek gidiyor; Baba gitti., gibi...)	“Baba gitti” cümlesi anadili Türkçe olan çocuklar tarafından sıkça kullanılmaktadır O nedenle bu örnek eklenmiştir.

Tablo 3.3. (Devam) *LUI-TR’de yapılan değişiklikler ve nedenleri*

Madde 17: “do”, “doing” or “did” (e.g., Do it.; Did it.)	“yap”; “yapıyor” ya da “yaptı” (Onu yap.; Onu yaptı.; Yemek yapıyor, gibi...)	“Yemek yapıyor” örneği 17. maddeye eklenerek, “make cookies” maddesindeki anlam da bu maddeye dahil edilmiştir ve uzman görüşü alınarak Madde 18 çıkarılmıştır.
Madde 18: “make”, “making” or “made” (e.g., Making cookies.; Made that)	Madde 17 ve Madde 18 birleştirildi.	
Madde19: “get”, “getting” or “got” (e.g., Get it. ; Got cookies.)	“al”; “alıyor” “aldı” (Onu al.; Top aldı.; Anne aldı. gibi...)	Maddenin kolay anlaşılması için örnekler “Top aldı.” ve “Anne aldı.” olarak değiştirilmiştir.

Bölüm 3 Alt Alan G

Madde 9: how something is similar to something else (e.g., Just like Daddy’s)	Bir şeyin başka şeye benzemesiyle ilgili (Babamınki gibi; Top gibi,...)	Maddenin anlaşılmasını kolaylaştırmak için “top gibi” örneği eklenmiştir.
--	--	---

Bölüm 3 Alt Alan H

Madde 1: What his/her own name is (e.g., My name’s Alicia; I’m Brendan.)	Adının ne olduğu (Benim adım Mehmet; Ben Ayşe, gibi...)	Özel isimler Türkçeleştirilmiş ve “Ayşe, ve Mehmet” isimleri kullanılmıştır.
Madde 17: what she/he thinks of something (pretty boat, nice pictures, yucky broccoli, good cookies)	Bir şey hakkında ne düşündüğü (Cici köpek, güzel resim, çirkin yemek, tatlı yemek, gibi...)	Örnekler aile görüşmeleri sonucuna göre Türk kültürüne uyarlanmıştır. Sözcükler günlük kullanım sıklığı göz önünde bulundurularak değiştirilmiştir. “cici köpek” “çirkin yemek” “tatlı yemek”
Madde 18: what someone else thinks of something (e.g., Daddy thinks broccoli is yucky)	Başkasının bir şey hakkında ne düşündüğü (Babam kabağı iğrenç bulur, gibi...)	Aile görüşmelerindeki önerilerden yola çıkılarak brokolinin Türk kültüründe sıklıkla kullanılmamasından ötürü “kabak” örneği verilmiştir.
Madde 20: what someone else wants or has to do (e.g., Mommy wants to sleep.)	Başkasının ne yapmak istediği/ne yapması gerektiği (Annem uyumak istiyor. Babam işe gitmek zorunda, gibi...)	Anlamı netleştirmek için bir örnek daha eklenmiştir. “Babam işe gitmek zorunda”

Bölüm 3 Alt Alan J

Madde 1: saying wrong things in a teasing way (e.g. giving the wrong)	Bildiği bi şeyin adını, sanki bilmiyormuş gibi yanlış söyler (Baba yerine dede diyerek dalga geçer, gibi...)	Anlamı netleştirmek için bu örnek detaylandırılmıştır. “Baba yerine dede diyerek dalga geçer”
--	--	--

Tablo 3.3. (Devam) *LUI-TR’de yapılan değişiklikler ve nedenleri*

Bölüm 3 Alt Alan M

Madde 11: say something about what he/she is currently doing (e.g., I am making cookies)	O sırada yaptığı şeyi anlatır (Bak.. kek yapıyorum, gibi...)	Türkiye’de “kurabiye” sık tüketilen ve çocuklar tarafından sık kullanılan bir sözcük değildir. Aile görüşü alındığında yerine “kek” sözcüğü önerilmiştir ve örnekte değişiklik yapılmıştır.
---	--	---

Bölüm 3 Alt Alan N

Alt Alan N’ ye, Orijinal LUI’de yer almamasına rağmen örnekler eklenmiştir. Türkçe ve İngilizce’nin semantik ve sentaktik açılardan farklılaşmasından ötürü bu bölümdeki maddelerin bazıları birleştirilmiştir.

Madde 1: Wish	Keşke (Keşke daha hızlı koşabilsem gibi...)	Aile ve uzman önerisi doğrultusunda örnek eklendi.
Madde 2: Hope	Umarım (Umarım babam oyuncak getirir gibi...)	Aile ve uzman önerisi doğrultusunda örnek eklendi.
Madde 3: Forgot	Unutmak (Oyuncağımı evde unuttum gibi...)	Aile ve uzman önerisi doğrultusunda örnek eklendi.
Madde 4: Think	Düşünmek (Çok komik olduğunu düşünüyorum gibi...)	Aile ve uzman önerisi doğrultusunda örnek eklendi.
Madde 5: Know	Bilmek (Bunun ayı olduğunu biliyorum gibi...)	Aile ve uzman önerisi doğrultusunda örnek eklendi.
Madde 6: Remember	Hatırlamak (Bebekken ağladığımı hatırlıyorum gibi...)	Aile ve uzman önerisi doğrultusunda örnek eklendi.
Madde 7: Must	-meli, -malı, gerekli olmak (Süt içmeliyim; Babam işe gitmek zorunda gibi...)	Aile ve uzman önerisi doğrultusunda örnek eklendi.
Madde 8: Might Madde 9: Could	-ebilmek, olasılık (Babam erken gelebilir gibi)	Türkçe için “might” ve “could” kiplerinin yerine “-ebilmek” kullanılmaktadır. Bu sebeple maddeler birleştirilmiştir. Örnek eklenmiştir.
Madde 10: Can	-ebilmek, beceri (Kendim giyebilirim gibi...)	Aile ve uzman önerisi doğrultusunda örnek eklendi.
Madde 11: Would	Yapardım, ederdim, olacaktı (Hasta olmasam parka giderdim gibi...)	Aile ve uzman önerisi doğrultusunda örnek eklendi.
Madde 12: Will Madde 18: Going to	-ecek gelecek zaman (Yarın dedem gelecek gibi)	Türkçe’de “will” ve “going to” zaman kiplerinin yerine “-ecek” eki kullanılmaktadır. Bu sebeple bu iki madde birleştirilmiştir. Örnek eklenmiştir.
Madde 13: Maybe Madde 15: Perhaps	Belki (Belki parka gideriz gibi...)	Türkçe’de “maybe” ve “perhaps” sözcükleri yerine “belki” sözcüğü kullanılmaktadır. Bu sebeple bu iki madde birleştirilmiştir. Örnek eklenmiştir.

Tablo 3.3. (Devam) LUI-TR’de yapılan değişiklikler ve nedenleri

Madde 16: Possibly	Herhalde/ (Herhalde/galiba dolaptadır gibi...)	galiba	Aile ve uzman önerisi doğrultusunda örnek eklendi.
Madde 14: If	Eğer (Eğer süt içersem, hızlı büyürüm gibi...)		Aile ve uzman önerisi doğrultusunda örnek eklendi.
Madde 17: After Madde 20: Later Madde 23: Then Madde 29: Next	Sonra (Yemekten sonra oyun oynayacağım gibi...)		“sonra” sözcüğü “after”, “later”, “then”, “next” maddelerinin hepsinin yerine kullanılabildiği için bu maddeler birleştirilmiştir. Örnek eklenmiştir.
Madde 19: Before	Önce (Kesmeden önce boyadım gibi...)		Aile ve uzman önerisi doğrultusunda örnek eklendi.
Madde 21: Want to (wanna)	Yapmak istiyorum (Ben de gelmek istiyorum gibi...)		Aile ve uzman önerisi doğrultusunda örnek eklendi.
Madde 24: Because (e.g. I will help you, 'cause I'm the fireman)	Çünkü (Doktora gittim çünkü hasta oldum gibi...)		Örnek değiştirilmiştir. “Doktora gittim çünkü hasta oldum.” Türk çocuklar için daha sık kullanılan bir yapıdır.
Madde 26: But	Ama, fakat (Onun arabası büyük ama rengi kötü gibi...)		Aile ve uzman önerisi doğrultusunda örnek eklendi.
Çocuğunuzun Doğumu			
Türkçe’de doğum ağırlığı olarak “gram” sıklıkla kullanılmaktadır bu sebeple “lbs” kısmı kaldırılmıştır.			
Çocuğunuzun Sağlık Durumu			
3. sütun olarak “Hayır” eklenmiştir. “Hayır” seçeneğinin olmaması aileler için kafa karıştırıcı olmuştur.			

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

3.3.1. Tipik gelişim gösteren katılımcılar

Envanterin son şeklinin verilmesinden sonra, LUI-TR 18-48 ay yaş aralığında çocuğu olan 360 ebeveyne, telefonla, görüşme yoluyla, ya da online şekilde envanteri doldurmaları için paylaşılan bir davet linki yoluyla uygulanarak kesitsel bir çalışma yapılmıştır. Belirlenen yaş aralığı 6 aylık farklarla (18–23, 24–29, 30–35, 36–41, ve 42–48 aylar) beş gruba ayrılmıştır. Envanterin doldurulmasından sonra ebeveynlerden çocuğa dair sağlık durumu, gelişimi, maruz kaldığı dillere dair bazı demografik bilgileri doldurması istenmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmaya dahil edilmeyecek katılımcıların kriterleri belirlenmiştir. Orijinal LUI (O’Neill 2007, 2009) çalışmalarında da olduğu gibi (a) çocuk Türkçe dili dışında bir dile %20’den fazla maruz kaldıysa; (b) 2 hafta ya da daha erken prematüre doğum olduysa; (c) dil geriliği, gelişim geriliği, işitme kaybı ya da dil gelişimini etkileyen tıbbi bir hikayesi varsa; katılımcıların cevaplarının araştırmaya dahil edilmemesi ölçütler olarak kabul edilmiştir. Bunlara ek olarak; eğer

envanterde eksik maddeler varsa, bu katılımcıların yanıtları da araştırmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak geçerlik ve güvenirlik çalışmasına 309 envanter yanıtı dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %48,5'i kız %51,5'i erkek ve yaş ortalaması $33,156 \pm 8,71$ ay olarak hesaplanmıştır. Çocuk hakkında bilgi veren kişi incelendiğinde genelde annenin (%95,5) bilgi verdiği görülmektedir. 18-23 aylık 55; 24-29 aylık 62; 30-35 aylık 63; 36-41 aylık 66 ve son grup olarak 42+ aylık 63 çocukla ilgili doldurulan envanter yanıtları araştırmaya dahil edilmiştir (Tablo 3.4). Çocukların cinsiyetleri ve bulundukları yaş aralıkları gruplar arası bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Tablo 3.4. *Tipik gelişim gösteren katılımcılar ve özellikleri*

Özellik		n	%
Cinsiyet	Kız	150	48,5
	Erkek	159	51,5
Yaş (ay)	18-23	55	17,8
	24-29	62	20,1
	30-35	63	20,4
	36-41	66	21,4
	42+	63	20,4
Çocuk yaşı (ortalama ay)	33,156 $\pm$ 8,71 (Min:17,90; Mak; 49,40)		
Çocuk hakkında bilgi veren	Anne	295	95,5
	Baba	12	3,9
	Teyze	1	0,3
	Amca	1	0,3

3.3.2. Otizm, spektrum bozukluğu tanısı olan katılımcılar:

Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı olan ve yaşları 18-71 ay aralığında olan 60 ebeveyn, envanteri doldurmuştur. Envanterin doldurulmasından sonra ebeveynlerden çocuğa dair sağlık durumu, gelişimi, maruz kaldığı dillere dair bazı demografik bilgileri doldurması istenmektedir. Boş bırakılan maddeler, prematüre doğum, eşlik eden ek sağlık problemleri sebebiyle 15 envanter araştırmaya dahil edilmemiştir ve 45 katılımcıdan toplanan verilerle çalışma yürütülmüştür. Tipik gelişim gösteren 36-41 aylık 66; 42+ aylık 63 çocuk için verilen envanter yanıtları ile karşılaştırma yapılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların %20'si kız %80'i erkek ve yaş ortalaması $56,37 \pm 15,92$ olarak hesaplanmıştır. Çocuk hakkında bilgi veren kişi incelendiğinde genelde annenin (%86,7) bilgi verdiği görülmektedir (Tablo 3.5).

Tablo 3.5. OSB tamısı olan katılımcılar ve özellikleri

Özellik		n	%
Cinsiyet	Kız	9	20,0
	Erkek	36	80,0
Çocuk yaşı (ay)	56,37±15,92 (Min: 21,43; Mak:78,93)		
Bilgi veren	Anne	39	86,7
	Baba	6	13,3

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 ve Amos 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır.

Toplanan verilerin uygun analiz yöntemi ile analiz edilmesinin en önemli koşulu verilerin güvenilir olmasıdır. Envanterin güvenilirliğini test etmek amacıyla “Güvenilirlik Analizi”, yapı geçerliliğini test etmek için “Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)” yapılmıştır. Geçerlilikten bahsedebilmek için yalnızca yapısal bir uygunluk yeterli değildir. Yapısal geçerlilik testinden sonra yakınsak ve ıraksak geçerlilikten de bahsetmek gerekir. Ölçeğin yakınsak ve ıraksak geçerliliği için “Ortalama Açıklanan Varyans ve Birleşik Güvenirlik” değerleri hesaplanmıştır. Envantere ilişkin maddelerin madde ayırt ediciliği, %27 alt üst madde analizi ile incelenmiştir. Envanterin alt boyutları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Envantere ilişkin tüm alt boyutların birbiri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Likert tipi ölçek kullanılan anketlerde, çoğu zaman veriler normal dağılmamaktadır. Normal dağılıma uygunluk Q-Q Plot çizimi ile incelenebilir (Camaioni vd., 2003). Ayrıca, kullanılan verilerin normal dağılım göstermesi çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 arasında olmasına bağlıdır (Qin, Leung ve Shao, 2002). Normal dağılıma uygunluk hem görsel olarak hem de istatistiksel testler ile incelenmiştir. Normal dağılım gösteren gruplarda bağımsız grupların karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi, normal dağılım göstermeyen gruplarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İki den fazla olan gruplarda karşılaştırma için normal dağılım sağlanamamasından dolayı Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Farklılık gösteren grupların belirlenebilmesi için ise post hoc testleri yapılmıştır.

4. BULGULAR

İngilizce dilinde standardizasyonu tamamlanmış ve 18-48 ay yaş aralığındaki çocuklar için normları oluşturulmuş olan LUI'nin Türkçe için geçerlik ve güvenirlik sonuçları ile yaş gruplarına ve cinsiyete göre LUI-TR sonuçlarında bir farklılık olmadığına dair araştırma bulguları bu bölümde sunulacaktır.

Buna ek olarak, OSB tanısı olan 7 yaşından küçük çocuklar ile tipik gelişim gösteren 36-48 ay arasındaki çocukların LUI-TR yanıtları karşılaştırılmış, farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

4.1. LUI-TR'nin geçerlik ve güvenirliğine yönelik bulgular

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi Cronbach Alpha değeri envanterin 1. Bölümü için 0,889 ve A alt alanı için 0,893, B alt alanı için 0,870'dir. 2. Bölüm için Cronbach Alpha değeri 0,938 iken alt alan C için 0,927, D için 0,676'dir. 3. Bölüm Cronbach Alpha değeri 0,991 iken alt alan F için 0,808, alt alan G için 0,933, alt alan H için 0,981, alt alan I için 0,924, alt alan J için 0,708, alt alan K için 0,850, alt alan M için 0,941, alt alan N için 0,976 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerinin güvenirlik için 0,70'in üzerinde olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Bayram, 2004); bu durumda uyarlanan envanterin güvenirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uyarlanan ölçeğe ilişkin madde toplam test puan korelasyonunun minimum değeri 0,30 olarak kabul edilmiştir. Her bir boyut için ayrı ayrı inceleme yapılmıştır.

Tablo 4.1. LUI-TR güvenirlik sonuçları

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Bölüm 1: Çocuğunuz jestlerle nasıl iletişim kurar?	0,889	13
A- Çocuğunuz bir şeyi istemek için jestleri nasıl kullanır?	0,893	11
B- Çocuğunuz size bir şeyi fark ettirmek için jestleri nasıl kullanır?	0,870	2
Bölüm 2: Çocuğunuzun sözlü iletişimi	0,938	22
C- Çocuğunuzun kullandığı sözcük türleri	0,927	18
D- Yardımınızı istemek için çocuğunuzun kullandığı ifadeler	0,676	4
E- Çocuğunuzun ilgi alanları	-----	2
Bölüm 3: Çocuğunuzun uzun cümleleri	0,991	123
F- Çocuğunuz ilginizi bir noktaya çekmek için sözcükleri nasıl kullanır?	0,808	5
G- Çocuğunuzun nesneler ve olaylar hakkında sorduğu sorular ve yaptığı yorumlar	0,933	9

Tablo 4.1 (Devam) *LUI-TR güvenilirlik sonuçları*

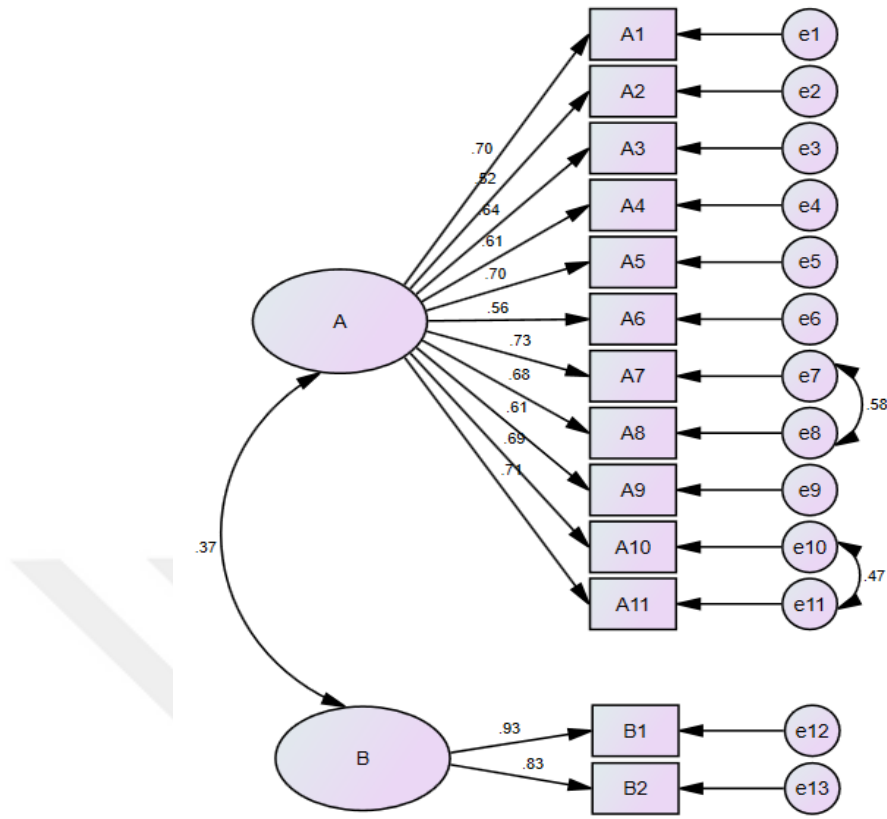
H- Çocuğunuzun kendisi ya da başkaları hakkındaki soru ve yorumları	0,981	36
I- Çocuğunuzun başkalarıyla birlikte olduğu etkinlikler sırasındaki sözcük kullanımı	0,924	14
J- Çocuğunuzun mizah anlayışı	0,712	4
K- Çocuğunuzun sözcüklere ve dile olan ilgisi	0,850	10
L- Çocuğunuzun konuşmaktan zevk aldığı alanlar/ konular	-----	4
M- Çocuğunuzun diğer kişilerle sohbet katılımı	0,941	15
N- Çocuğunuzun kurduğu uzun cümleler ve anlattığı öyküler	0,976	30

Doğrulamalı Faktör analizine göre envanterin birinci bölümüne ilişkin yapısal eşitlik model sonucunun (Structural Equation Modeling Results) $p=0,000$ düzeyinde anlamlı olduğu, ölçeği oluşturan A ve B alt alanlarının ölçek yapısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Hatalar arasında kovaryans oluşturularak modelde iyileştirme yapılmıştır. İyileştirme yapılırken uyumu azaltan değişkenler belirlenmiş, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryanslar oluşturulmuştur ($e10-e11$; $e7-e8$). Sonrasında yenilenen uyum indeksi hesaplamalarında uyum indeksleri için kabul edilen değerlerin sağlandığı yukarıdaki tablo 4.1’de gösterilmiştir. RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama kare kökü) (Root Mean Square Error of Approximation) değerinin ise 0,10’un altında ve $3 < Cmin/df < 5$ arasında olması kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Simon vd., 2010). Birinci düzey çok faktörlü doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre envanterin birinci bölümüne ilişkin uyum iyiliği indekslerine bakıldığında; RMSEA 0,067; kabul edilebilir düzeyde χ^2 ise 2,364 ($p=0,000$) değeri ile mükemmel uyumlu olduğu söylenebilmektedir (Tablo 4.2).

Tablo 4.2. *Modifikasyon öncesi ve modifikasyon sonrası LUI-TR’nin birinci. Bölümüne ilişkin çok faktörlü doğrulamalı faktör analizi uyum indeksleri sonuçları*

RMSEA	CMIN	CMIN/df
0,114	319,375	4,990
0,067	146,556	2,364

LUI-TR’nin 1. bölümüne ilişkin çok faktörlü doğrulamalı faktör analizi modeline ait sonuçlar Şekil 4.1’de gösterilmiştir. Buna göre 13 maddeden oluşan ölçeğin en düşük faktör yük değeri 0,52 en yüksek değeri ise 0,93 olduğu görülmektedir.



Şekil 4.1. LUI-TR'nin 1.bölümüne ilişkin çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi modeli

LUI-TR'nin 1. bölümünün A alt alanına ait faktör yükleri ve anlamlılıkları Tablo 4.3'te verilmiştir. 11 maddeden oluşan boyutun faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3. LUI-TR'nin A alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri

Faktörler ve maddeler	Faktör Yüğü	t değeri	p değeri
A-Çocuğunuz bir şeyi istemek için jestleri nasıl kullanır?			
A1	0,703		
A2	0,518	8,408	***
A3	0,643	10,356	***
A4	0,606	9,794	***
A5	0,700	11,218	***
A6	0,564	9,129	***
A7	0,729	11,643	***
A8	0,679	10,863	***
A9	0,608	9,824	***
A10	0,690	11,036	***
A11	0,708	11,304	***

LUI-TR'nin 1. bölümünün B alt alanına ait faktör yükleri ve anlamlılıkları Tablo 4.4'te verilmiştir. 2 maddeden oluşan alt alanın faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.4. LUI-TR'nin B alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri

Faktörler ve maddeler	Faktör Yüğü	t değeri	p değeri
B- Çocuğunuz size bir şeyi fark ettirmek için jestleri nasıl kullanır?			
B1	0,930		
B2	0,828	7,823	***

Tablo 4.5'te 1. bölümün yakınsak ve ıraksak güvenirlilik analizi için AVE değeri ile CR değerine ait sonuçlar yer almaktadır. Bu bağlamda her bir faktörün ayrışım ve benzeşim geçerliği için yapılan analizler sonucunda, ortalama açıklanan varyans (AVE) değerinin 0,50'den büyük olduğu ve birleşik güvenirlilik (CR) değerinin 0,70'ten büyük olduğu saptanmıştır (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2009). Ayrıca, yazarlara göre, uyuma geçerliliği için her bir yapının AVE değerinin 0,5 değerinden büyük olması, bunun yanı sıra her bir yapı için hesaplanan CR değerinin de AVE değerinden büyük olması gerekmektedir. Bu bağlamda ölçeğe ilişkin sonuçlarda uyuma geçerliğinin de sağlandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.5. Birinci bölüm için ortalama açıklanan varyans (AVE) ve birleşik güvenirlilik (CR)

Bölüm 1: Çocuğunuz jestlerle nasıl iletişim kurar?	CR	AVE
A	0,89	0,50
B	0,87	0,78

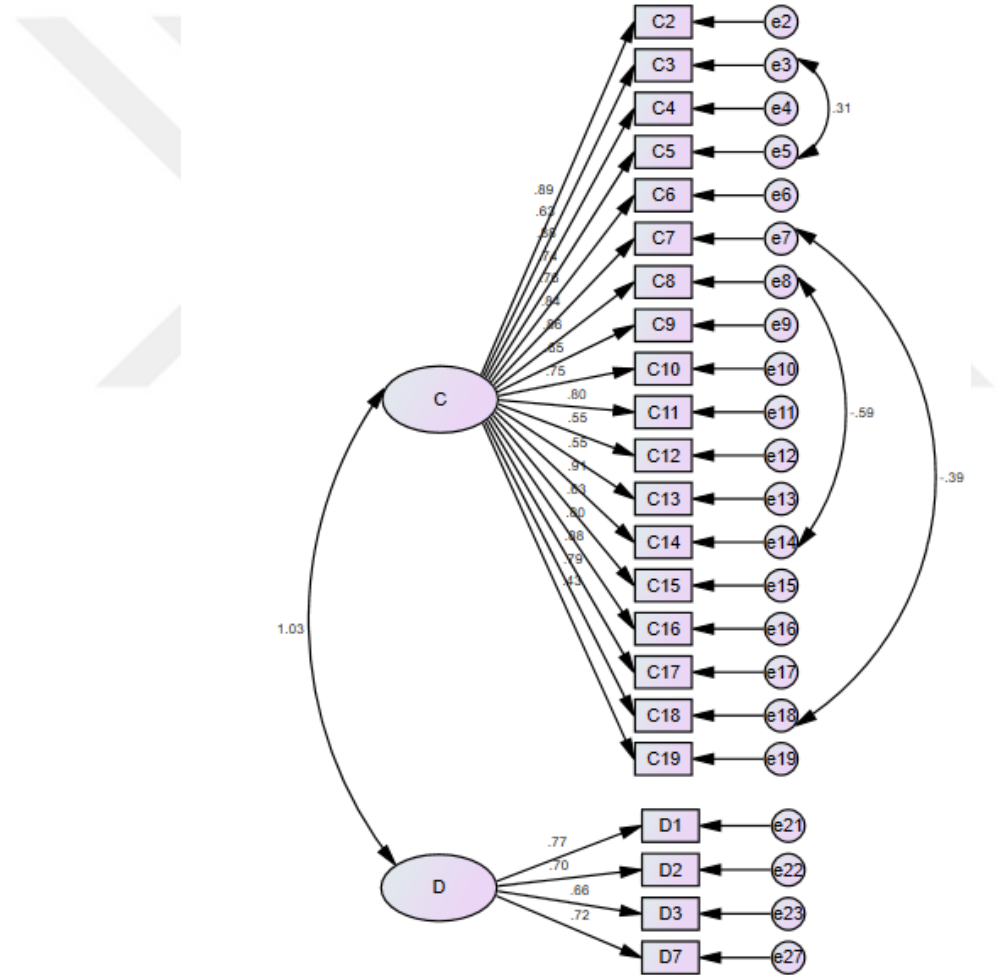
Doğrulayıcı Faktör analizine göre envanterin 2. bölümüne ilişkin yapısal eşitlik model sonucunun (Structural Equation Modeling Results) $p=0,000$ düzeyinde anlamlı olduğu, ölçeği oluşturan C ve D alt alanlarının da ölçek yapısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Modelde iyileştirme yapılmıştır. İyileştirme yapılırken uyumu azaltan değişkenler belirlenmiş, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryanslar oluşturulmuştur (e3-e4; e8-e14; e7-e18). Sonrasında yenilenen uyum indeksi hesaplamalarında uyum indeksleri için kabul edilen değerlerin sağlandığı Tablo 4.6' da gösterilmiştir. RMSEA değerinin ise 0,10'un altında ve $3 < Cmin/df < 5$ arasında olması kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir (Hooper vd., 2008; Simon vd., 2010). Birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre envanterin ikinci bölümüne ilişkin uyum iyiliği indekslerine bakıldığında; RMSEA 0,09; kabul edilebilir

düzeyde χ^2 ise 3,516 ($p=0,000$) değeri ile kabul edilebilir uyum olduğu söylenebilmektedir (Tablo 4.6).

Tablo 4.6. LUI-TR'nin ikinci bölümüne ilişkin çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri sonuçları

RMSEA	CMIN	CMIN/df
0,097	807,349	3,881
0,09	720,870	3,516

LUI-TR'nin 2. Bölümüne ilişkin çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi modeline ait sonuçlar Şekil 4.2'de gösterilmiştir. Buna göre 22 maddeden oluşan ölçeğin en düşük faktör yük değeri 0,43 en yüksek değeri ise 0,91 olduğu görülmektedir.



Şekil 4.2. LUI-TR'nin 2. bölümüne ilişkin çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi modeli

LUI-TR'nin 2. bölümünün C alt alanına ait faktör yükleri ve anlamlılıkları Tablo 4.7'de verilmiştir. 18 maddeden oluşan boyutun faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7. LUI-TR'nin C alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri

Faktörler ve maddeler	Faktör Yüğü	t değeri	p değeri
C- Çocuğunuzun kullandığı sözcük türleri			
C2	0.888		
C3	0.634	8.749	***
C4	0.879	11.36	***
C5	0.741	11.006	***
C6	0.758	11.365	***
C7	0.843	11.194	***
C8	0.862	11.396	***
C9	0.649	8.01	***
C10	0.753	10.233	***
C11	0.799	10.315	***
C12	0.552	7.328	***
C13	0.549	7.039	***
C14	0.908	9.493	***
C15	0.628	7.295	***
C16	0.799	8.046	***
C17	0.875	10.672	***
C18	0.791	8.521	***
C19	0.429	6.513	***

LUI-TR'nin 2. bölümünün D alt alanına ait faktör yükleri ve anlamlılıkları Tablo 4.8'de verilmiştir. 4 maddeden oluşan boyutun faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.8. LUI-TR'nin D alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri

Faktörler ve maddeler	Faktör Yüğü	t değeri	p değeri
D- Yardımınızı istemek için çocuğunuzun kullandığı ifadeler			
D1	0.773		***
D2	0.701	8.486	***
D3	0.657	11.349	***
D7	0.725	10.351	***

Tablo 4.9'da ikinci bölümün, yakınsak ve ıraksak güvenirlik analizi için AVE değeri ile CR değerine ait sonuçlar yer almaktadır. Bu bağlamda her bir faktörün ayrışım ve benzeşim geçerliliği için yapılan analizler sonucunda, ortalama açıklanan varyans (AVE) değeri 0,50'den büyük olduğu ve birleşik güvenirlik (CR) değeri 0,70'ten büyük olduğu saptanmıştır (Hair vd., 2009). Ayrıca, yazarlara göre, uyuşma geçerliliği için her bir yapının AVE değeri 0,5 değerinden büyük olması, bunun yanı sıra her bir yapı için hesaplanan CR değeri de AVE değerinden büyük olması gerekmektedir (Hair

vd., 2009). Bu bağlamda ölçeğe ilişkin sonuçlarda uyuma geçerliğinin sağlandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.9. İkinci bölüm için ortalama açıklanan varyans (AVE) ve birleşik güvenirlik (CR)

Bölüm 2. Çocuğunuzun sözlü iletişimi	CR	AVE
C	0,96	0,56
D	0,81	0,51

Doğrulamalı Faktör analizine göre envanterin üçüncü bölümüne ilişkin yapısal eşitlik model sonucunun (Structural Equation Modeling Results) $p=0,000$ düzeyinde anlamlı olduğu, ölçeği oluşturan G, H, I, F, K, J, M ve N alt alanlarının ölçek yapısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Modelde iyileştirme yapılmaktadır. İyileştirme yapılırken uyumu azaltan değişkenler belirlenmiş, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryanslar oluşturulmuştur (e108-e109; e98-e100; e79-e82; e74-e75; e67-e68; e40-e41; e4-e6; e5-e9; e7-e19; e12-e32; e23-e24). Sonrasında yenilenen uyum indeksi hesaplamalarında uyum indeksleri için kabul edilen değerlerin sağlandığı Tablo 4.10' da gösterilmiştir. RMSEA değerinin ise 0,10'un altında ve $3 < Cmin/df < 5$ arasında olması kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir (Hooper vd., 2008; Simon vd., 2010). Birinci düzey çok faktörlü doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre envanterin üçüncü bölümüne ilişkin uyum iyiliği indekslerine bakıldığında; RMSEA 0,065; kabul edilebilir düzeyde χ^2 ise 2,290 ($p=0,000$) değeri ile mükemmel uyumlu olduğu söylenebilmektedir (Tablo 4.10).

Tablo 4.10. Modifikasyon öncesi ve modifikasyon sonrası LUI-TR'nin üçüncü bölümüne ilişkin çok faktörlü doğrulamalı faktör analizi uyum indeksleri sonuçları

RMSEA	CMIN	CMIN/df
0,070	18316,81	2,491
0,065	16711,39	2,290

LUI-TR'nin üçüncü bölümüne ilişkin çok faktörlü doğrulamalı faktör analizi modeline ait sonuçlar Şekil 4.3'te gösterilmiştir. Buna göre 123 maddeden oluşan ölçeğin en düşük faktör yük değeri 0,40, en yüksek değerinin ise 0,884 olduğu görülmektedir.

LUI-TR'nin üçüncü bölümünde yer alan ve çocuğun ilgiyi bir noktaya çekmek için sözcükleri nasıl kullandığına dair sorular içeren, F alt alanına ait faktör yükleri ve anlamlılıkları Tablo 4.11'de verilmiştir. 5 maddeden oluşan alt boyutun faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.11. LUI-TR'nin F alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri

Faktörler ve maddeler	Faktör Yüğü	t değeri	p değeri
F- Çocuğunuz ilginizi bir noktaya çekmek için sözcükleri nasıl kullanır?			
F2	0,717	7,119	***
F3	0,87	7,543	***
F4	0,862	7,525	***
F5	0,411	20,448	***
F6	0,418		

LUI-TR'nin üçüncü bölümünün G alt alanı, çocuğun nesneler ve olaylar hakkında sorduğı sorular ve yaptığı yorumları değerlendirmeye yönelik soru maddeleri içermektedir. Bu alt alana ait faktör yükleri ve anlamlılıkları Tablo 4.12'de verilmiştir. 9 maddeden oluşan alt boyutun faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.12. LUI-TR'nin G alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri

Faktörler ve maddeler	Faktör Yüğü	t değeri	p değeri
G- Çocuğunuzun nesneler ve olaylar hakkında sorduğı sorular ve yaptığı yorumlar			
G1	0.747		
G2	0.745	13,752	***
G3	0.806	15,036	***
G4	0.859	16,209	***
G5	0.802	14,958	***
G6	0.686	12,542	***
G7	0.762	14,109	***
G8	0.777	14,422	***
G9	0.834	15,645	***

LUI-TR'nin üçüncü bölümünde yer alan ve çocuğun kendisi ya da başkaları hakkındaki soru ve yorumlarını değerlendiren, H alt alanına ait faktör yükleri ve anlamlılıkları Tablo 4.13'te verilmiştir. 36 maddeden oluşan alt boyutun faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.13. LUI-TR'nin H alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri

Faktörler ve maddeler	Faktör Yüğü	t değeri	p değeri
H- Çocuğunuzun kendisi ya da başkaları hakkındaki soru ve yorumları			
H1	0.71		
H2	0.712	12.462	***
H3	0.648	11.333	***
H4	0.698	12.217	***
H5	0.85	14.914	***
H6	0.713	12.479	***
H7	0.754	13.213	***
H8	0.884	15.516	***
H9	0.874	15.333	***
H10	0.799	14.011	***
H11	0.708	12.402	***
H12	0.53	9.263	***
H13	0.794	13.91	***
H14	0.828	14.518	***
H15	0.814	14.275	***
H16	0.776	13.606	***
H17	0.774	13.561	***
H18	0.637	11.141	***
H19	0.79	13.847	***
H20	0.704	12.32	***
H21	0.84	14.728	***
H22	0.856	15.008	***
H23	0.808	14.158	***
H24	0.777	13.613	***
H25	0.766	13.417	***
H26	0.866	15.193	***
H27	0.84	14.726	***
H28	0.839	14.709	***
H29	0.803	14.083	***
H30	0.864	15.15	***
H31	0.761	13.333	***
H32	0.631	11.033	***
H33	0.809	14.175	***
H34	0.779	13.647	***
H35	0.752	13.178	***
H36	0.568	9.936	***

LUI-TR'nin üçüncü bölümünde yer alan ve çocuğın başkalarıyla birlikte olduğu etkinlikler sırasındaki sözcük kullanımı becerilerini ölçen I alt alanına ait faktör yükleri ve anlamlılıkları Tablo 4.14' te verilmiştir. 14 maddeden oluşan alt boyutun faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.14. LUI-TR'nin I alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri

Faktörler ve maddeler	Faktör Yüğü	t değeri	p değeri
I- Çocuğunuzun başkalarıyla birlikte olduğı etkinlikler sırasındaki sözcük kullanımı			
I1	0.51		
I2	0.504	7.151	***
I3	0.664	8.481	***
I4	0.861	9.62	***
I5	0.695	8.686	***
I6	0.754	9.058	***
I7	0.759	9.086	***
I8	0.884	9.725	***
I9	0.813	9.383	***
I10	0.723	8.867	***
I11	0.699	8.712	***
I12	0.441	6.508	***
I13	0.725	8.877	***
I14	0.497	7.081	***

LUI-TR'nin J alt alanı çocuğın mizah anlayışına yönelik soru maddeleri içerir. Bu alt alana ait faktör yükleri ve anlamlılıkları Tablo 4.15'te verilmiştir. 4 maddeden oluşan alt boyutun faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğı tespit edilmiştir.

Tablo 4.15. LUI-TR'nin J alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri

Faktörler ve maddeler	Faktör Yüğü	t değeri	p değeri
J- Çocuğunuzun mizah anlayışı			
J1	0,713		
J2	0,50	8,896	***
J3	0,778	9,618	***
J4	0,612	7,178	***

LUI-TR'de çocuğın sözcüklere ve dile olan ilgisini değerlendiren K alt alanına ait faktör yükleri ve anlamlılıkları Tablo 4.16'da verilmiştir. 10 maddeden oluşan alt boyutun faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğı tespit edilmiştir.

Tablo 4.16. LUI-TR'nin K alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri

Faktörler ve maddeler	Faktör Yüğü	t değeri	p değeri
K- Çocuğunuzun sözcüklere ve dile olan ilgisi			
K1	0,43	7,069	***
K2	0,40	6,579	***
K3	0,41	6,801	***
K4	0,763	10,374	***
K5	0,746	10,162	***
K6	0,43	7,103	***
K7	0,653	10,251	***
K8	0,796	12,009	***
K9	0,83	12,389	***
K12	0,635		

LUI-TR'nin M alt alanı çocuğın diğer kişilerle sohbe katılıma dair soru maddelerinden oluşmaktadır ve bu alt alana ait faktör yükleri ve anlamlılıkları Tablo 4.17'de verilmiştir. 15 maddeden oluşan alt boyutun faktör yük değeriinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.17. LUI-TR'nin M alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri

Faktörler ve maddeler	Faktör Yüğü	t değeri	p değeri
M- Çocuğunuzun diğer kişilerle sohbe katılımı			
M1	0,67	10,362	***
M2	0,677	10,454	***
M3	0,739	11,194	***
M4	0,727	11,053	***
M5	0,605	9,527	***
M6	0,766	11,506	***
M7	0,762	11,459	***
M8	0,81	11,997	***
M9	0,752	11,344	***
M10	0,817	12,075	***
M11	0,753	11,364	***
M12	0,714	10,904	***
M13	0,684	10,533	***
M14	0,688	10,587	***
M15	0,629		

LUI-TR’de çocuğun kurduğu uzun cümleler ve anlattığı öyküleri değerlendiren N alt alanına ait faktör yükleri ve anlamlılıkları Tablo 4.18’de verilmiştir. 30 maddeden oluşan alt boyutun faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.18. LUI-TR’nin N alt alanına ilişkin yapılan birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri

Faktörler ve maddeler	Faktör Yüğü	t değeri	p değeri
N- Çocuğunuzun kurduğu uzun cümleler ve anlattığı öyküler			
N1	0,752	14,565	***
N2	0,683	12,96	***
N3	0,795	15,631	***
N4	0,718	13,753	***
N5	0,781	15,284	***
N6	0,722	13,858	***
N7	0,782	15,305	***
N8	0,756	14,675	***
N9	0,817	16,189	***
N10	0,81	16,007	***
N11	0,837	16,701	***
N12	0,826	16,405	***
N13	0,825	16,392	***
N14	0,777	15,184	***
N15	0,809	15,991	***
N16	0,789	15,468	***
N17	0,711	13,595	***
N18	0,719	13,791	***
N19	0,852	17,097	***
N20	0,82	16,274	***
N21	0,783	15,331	***
N22	0,779	15,233	***
N23	0,813	16,088	***
N24	0,853	17,123	***
N25	0,732	14,088	***
N26	0,662	12,476	***
N27	0,627	11,725	***
N28	0,572	10,551	***
N29	0,548	10,049	***
N30	0,778		

Tablo 4.19’da üçüncü bölümün, yakınsak ve ıraksak güvenirlik analizi için AVE değeri ile CR değerine ait sonuçlar yer almaktadır. Bu bağlamda her bir faktörün ayrışım ve benzeşim geçerliği için yapılan analizler sonucunda, ortalama açıklanan varyans (AVE) değerinin 0,50’den büyük olduğu ve birleşik güvenirlik (CR) değerinin 0,70’ten büyük olduğu saptanmıştır (Hair vd., 2009). Ayrıca, yazarlara göre, uyuma geçerliliği

için her bir yapının AVE değerinin 0,5 değerinden büyük olması, bunun yanı sıra her bir yapı için hesaplanan CR değerinin de AVE değerinden büyük olması gerekmektedir (Hair vd., 2009). Bu bağlamda ölçeğe ilişkin sonuçlarda uyuma geçerliğinin sağlandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.19. Üçüncü bölüm için ortalama açıklanan varyans (AVE) ve birleşik güvenirlik (CR)

Bölüm 3. Çocuğunuzun uzun cümleleri	CR	AVE
F	0,80	0,50
G	0,93	0,61
H	0,98	0,59
J	0,72	0,50
I	0,93	0,50
K	0,85	0,50
M	0,94	0,52
N	0,98	0,58

4.2. LUI-TR Alt Alanlarının LUI-TR Toplam Puanı ve Diğer Alt Alanlarla Korelasyonu

Envanter bölümlerinin kendi aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak için LUI-TR alt alanlarının toplam puan ve diğer alt alanlarla korelasyonuna bakılmıştır. Negatif olan katsayılar negatif yönlü ilişkiyi gösterirken; pozitif olanlar ise pozitif yönlü ilişkiyi göstermektedir. Tek yıldızlar 0,05 anlamlılık düzeyini; çift yıldızlar 0,01 anlamlılık düzeyini göstermektedir. Katsayıda yıldız yok ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiden söz edilemez. Sonuçları incelediğimizde A alt alanı ile diğer alt alanlar arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusuysa, diğer alt alanlar arasında kendi içinde pozitif yönlü bir ilişkiden bahsedilebilir. Sözel dilin gelişmesiyle birlikte jest ve sesleme kullanımında azalma beklendiği göz önünde bulundurulduğunda bu bulgunun son derece anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 4.20).

Tablo 4.20. *Alt alanlar arasındaki ilişki (Spearman korelasyon analizi)*

	A	B	C	D	F	G	H	I	J	K	M	N	TOPLAM
A	1,000												
B	0,287**	1,000											
C	-0,356**	-0,087	1,000										
D	-0,349**	-0,061	0,720**	1,000									
F	-0,450**	-0,153**	0,689**	0,634**	1,000								
G	-0,491**	-0,077	0,705**	0,670**	0,817**	1,000							
H	-0,495**	-0,119*	0,709**	0,625**	0,783**	0,899**	1,000						
I	-0,377**	-0,059	0,661**	0,602**	0,746**	0,785**	0,831**	1,000					
J	-0,277**	-0,037	0,377**	0,340**	0,427**	0,488**	0,547**	0,534**	1,000				
K	-0,442**	-0,117*	0,652**	0,563**	0,722**	0,812**	0,853**	0,763**	0,627**	1,000			
M	-0,457**	-0,086	0,666**	0,595**	0,748**	0,832**	0,871**	0,812**	0,541**	0,840**	1,000		
N	-0,479**	-0,101	0,636**	0,556**	0,725**	0,837**	0,895**	0,773**	0,518**	0,841**	0,890**	1,000	
TOPLAM	-0,486**	-0,096	0,711**	0,625**	0,790**	0,892**	0,958**	0,861**	0,599**	0,899**	0,933**	0,959**	1,00

4.3. Madde Ayırt Edicilikleri %27 Alt Üst Madde Analizleri

Bu bölümde maddelerin ayırt edicilik güçlerini gösteren bağımsız grup t-testi sonuçları ve madde toplam korelasyonları yer almaktadır. Madde-toplam test korelasyonunun yeterli olabilmesi için gerekli minimum değer 0,30 olarak belirtilmektedir. Madde korelasyonlarını incelediğimiz envanter maddelerinden 0,30'un altında kalan maddeler analize dahil edilmemiştir. Kalan maddelerin madde-toplam test korelasyon değerleri gerekli sınır değerinin üzerindedir. Madde-toplam test korelasyonunun yüksek olması tüm maddelerin birbiri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Envanterde yer alan maddelerin ayırt ediciliklerinin belirlenmesi amacıyla boyutlardan elde edilen ham puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmış, alt %27 ve üst %27'de yer alan grupların puan ortalamaları bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda alt ve üst grup madde puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buradan hareketle envanter alt boyutlarının, istenen niteliği ölçmesi bağlamında ayırt edici olduğu söylenebilir.

Tablo 4.21. LUI-TR A alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi

Maddeler	Madde-Toplam	t	p
	Puan Korelasyonu		
A-Çocuğunuz bir şeyi istemek için jestleri nasıl kullanır?			
A1	0,646	-18,530	0,000***
A2	0,471	-11,432	0,000***
A3	0,600	-16,620	0,000***
A4	0,566	-40,243	0,000***
A5	0,651	-14,626	0,000***
A6	0,526	-8,947	0,000***
A7	0,719	-25,966	0,000***
A8	0,683	-29,838	0,000***
A9	0,573	-11,146	0,000***
A10	0,675	-17,842	0,000***
A11	0,694	-19,280	0,000***

n= 309, ** n₁ = n₂ =83,

*** p <0,05 için anlamlı değerler.

Tablo 4.22. LUI-TR B alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi

Maddeler	Madde-Toplam		
	Puan	t	p
	Korelasyonu		
B- Çocuğunuz size bir şeyi fark ettirmek için jestleri nasıl kullanır?			
B1	0,770	-7,925	0,000***
B2	0,770	-7,173	0,000***

n= 309, ** n₁= n₂ =83,

*** p <0,05 için anlamlı değerler.

Tablo 4.23. LUI-TR C alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi

Maddeler	Madde-Toplam		p
	Puan	t	
Korelasyonu			
C- Çocuğunuzun kullandığı sözcük türleri			
C2	0,492	-3,539	0,001***
C3	0,580	-4,425	0,000***
C4	0,777	-6,636	0,000***
C5	0,655	-6,116	0,000***
C6	0,568	-3,902	0,000***
C7	0,751	-8,121	0,000***
C8	0,776	-9,165	0,000***
C9	0,571	-6,116	0,000***
C10	0,668	-6,813	0,000***
C11	0,748	-13,793	0,004***
C12	0,442	-2,957	0,000***
C13	0,478	-4,765	0,000***
C14	0,729	-8,734	0,000***
C15	0,531	-6,992	0,000***
C16	0,588	-4,765	0,000***
C17	0,817	-10,871	0,000***
C18	0,621	-6,288	0,000***
C19	0,343	-5,270	0,000***

n= 309, ** n₁= n₂ =83,

*** p <0,05 için anlamlı değerler. C1 maddesi madde toplam test puan korelasyonu düşük olduğu için çıkarılmıştır.

Tablo 4.24. LUI-TR D alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi

Maddeler	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	t	p
D- Yardımınızı istemek için çocuğunuzun kullandığı ifadeler			
D1	0,534	-9,389	0,000***
D2	0,356	-2,528	0,012***
D3	0,520	-9,165	0,000***
D7	0,512	-6,165	0,000***

n= 309, ** n₁= n₂ =83,

*** p <0,05 için anlamlı değerler. D4, D5 ve D6 maddesi madde toplam test puan korelasyonu düşük olduğu için çıkarılmıştır.

Tablo 4.25. LUI-TR F alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi

Maddeler	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	t	p
F- Çocuğunuz ilginizi bir noktaya çekmek için sözcükleri nasıl kullanır?			
F2	0,645	-14,198	0,000***
F3	0,728	-57,628	0,000***
F4	0,717	-57,628	0,000***
F5	0,506	-4,596	0,000***
F6	0,506	-4,596	0,000***

n= 309, ** n₁= n₂ =83,

*** p <0,05 için anlamlı değerler. F1 maddesi madde toplam test puan korelasyonu düşük olduğu için çıkarılmıştır.

Tablo 4.26. LUI-TR G alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi

Maddeler	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	t	p
G- Çocuğunuzun nesneler ve olaylar hakkında sorduğu sorular ve yaptığı yorumlar			
G1	0,745	-12,036	0,000***
G2	0,729	-10,871	0,000***
G3	0,742	-82,000	0,000***
G4	0,815	-82,000	0,000***
G5	0,783	-32,440	0,000***
G6	0,677	-9,165	0,000***
G7	0,741	-19,280	0,000***
G8	0,786	-12,357	0,000***
G9	0,770	-40,243	0,000***

n= 309, ** n₁= n₂ =83,

*** p <0,05 için anlamlı değerler.

Tablo 4.27 LUI-TR H alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi

Maddeler	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	t	p
H- Çocuğunuzun kendisi ya da başkaları hakkındaki soru ve yorumları			
H1	0,699	-13,408	0,000***
H2	0,700	-15,079	0,000***
H3	0,640	-9,165	0,000***
H4	0,684	-9,165	0,000***
H5	0,836	-22,026	0,000***
H6	0,695	-10,097	0,000***
H7	0,730	-11,728	0,000***
H8	0,869	-40,243	0,000***
H9	0,859	-29,838	0,000***
H10	0,804	-24,170	0,000***
H11	0,705	-24,170	0,000***
H12	0,547	-2,466	0,000***
H13	0,777	-17,208	0,000***
H14	0,819	-57,628	0,000***
H15	0,812	-57,628	0,000***
H16	0,773	-15,079	0,000***
H17	0,762	-15,079	0,000***
H18	0,650	-16,079	0,000***
H19	0,770	-16,079	0,000***
H20	0,712	-46,762	0,000***
H21	0,833	-32,094	0,000***
H22	0,847	-32,440	0,000***
H23	0,809	-46,762	0,000***
H24	0,781	-40,243	0,000***
H25	0,767	-46,377	0,000***
H26	0,849	-25,966	0,000***
H27	0,831	-82,000	0,000***
H28	0,833	-82,000	0,000***
H29	0,802	-82,000	0,000***
H30	0,847	-46,762	0,000***
H31	0,762	-82,000	0,000***
H32	0,645	-82,000	0,000***
H33	0,791	-17,593	0,000***
H34	0,769	-22,880	0,000***
H35	0,743	-14,848	0,000***
H36	0,565	-8,121	0,000***

n= 309, ** n₁= n₂ =83,

*** p <0,05 için anlamlı değerler.

Tablo 4.28. LUI-TR I alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi

Maddeler	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	t	p
I- Çocuğunuzun başkalarıyla birlikte olduğu etkinlikler sırasındaki sözcük kullanımı			
I1	0,505	-8,959	0,000***
I2	0,516	-9,847	0,000***
I3	0,631	-13,187	0,000***
I4	0,818	-29,838	0,000***
I5	0,664	-15,124	0,000***
I6	0,711	-17,842	0,000***
I7	0,710	-13,793	0,000***
I8	0,814	-23,167	0,000***
I9	0,787	-35,766	0,000***
I10	0,681	-82,000	0,000***
I11	0,694	-12,357	0,000***
I12	0,447	-14,329	0,000***
I13	0,727	-17,842	0,000***
I14	0,496	-20,105	0,000***

n= 309, ** n₁= n₂ =83,

*** p <0,05 için anlamlı değerler.

Tablo 4.29. LUI-TR J alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi

Maddeler	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	t	p
J- Çocuğunuzun mizah anlayışı			
J1	0,559	-82,000	0,000***
J2	0,387	-10,347	0,000***
J3	0,561	-35,766	0,000***
J4	0,497	-22,026	0,000***

n= 309, ** n₁= n₂ =83,

*** p <0,05 için anlamlı değerler. J5 maddesi madde toplam test puan korelasyonu düşük olduğu için çıkarılmıştır.

Tablo 4.30. LUI-TR K alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi

Maddeler	Madde-Toplam Puan	t	p
Korelasyonu			
K- Çocuğunuzun sözcüklere ve dile olan ilgisi			
K1	0,421	-8,714	0,000***
K2	0,462	-5,945	0,000***
K3	0,394	-18,400	0,000***
K4	0,649	-10,871	0,000***
K5	0,669	-11,822	0,000***
K6	0,448	-5,553	0,000***
K7	0,579	-16,00	0,000***
K8	0,668	-39,866	0,000***
K9	0,712	-57,276	0,000***
K12	0,568	-29,838	0,000***

n= 309, ** n₁= n₂ =83,

*** p <0,05 için anlamlı değerler. K10 ve K11 maddesi madde toplam test puan korelasyonu düşük olduğu için çıkarılmıştır.

Tablo 4.31 LUI-TR M alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi

Maddeler	Madde-Toplam Puan	t	p
Korelasyonu			
M- Çocuğunuzun diğer kişilerle sohbete katılımı			
M1	0,653	-13,375	0,000***
M2	0,662	-15,458	0,000***
M3	0,721	-19,280	0,000***
M4	0,700	-25,291	0,000***
M5	0,592	-27,015	0,000***
M6	0,748	-18,276	0,000***
M7	0,750	-46,762	0,000***
M8	0,760	-17,842	0,000***
M9	0,735	-16,072	0,000***
M10	0,781	-29,838	0,000***
M11	0,726	-18,807	0,000***
M12	0,706	-22,880	0,000***
M13	0,663	-46,377	0,000***
M14	0,682	-57,628	0,000***
M15	0,594	-25,966	0,000***

n= 309, ** n₁= n₂ =83,

*** p <0,05 için anlamlı değerler.

Tablo 4.32. LUI-TR N alt alanına ilişkin yapılan %27 alt-üst madde analizi

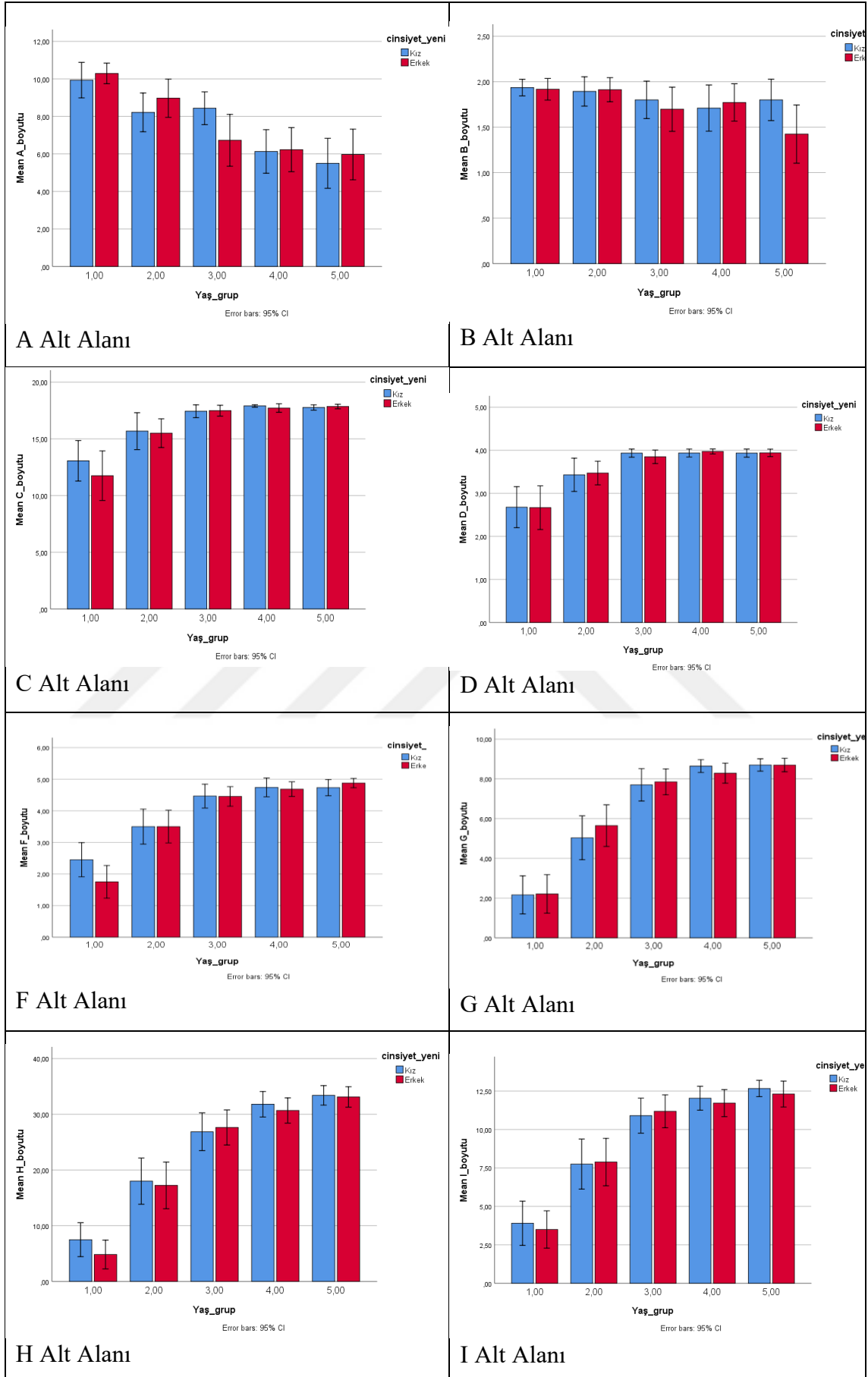
Maddeler	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	t	p
N- Çocuğunuzun kurduğu uzun cümleler ve anlattığı öyküler			
N1	0,749	-32,440	0,000***
N2	0,675	-18,530	0,000***
N3	0,780	-57,628	0,000***
N4	0,717	-24,466	0,000***
N5	0,774	-57,628	0,000***
N6	0,716	-21,748	0,000***
N7	0,768	-32,094	0,000***
N8	0,751	-27,726	0,000***
N9	0,801	-39,743	0,000***
N10	0,794	-40,243	0,000***
N11	0,821	-46,762	0,000***
N12	0,803	-82,000	0,000***
N13	0,810	-82,000	0,000***
N14	0,762	-40,243	0,000***
N15	0,794	-57,276	0,000***
N16	0,778	-46,377	0,000***
N17	0,697	-23,167	0,000***
N18	0,713	-35,228	0,000***
N19	0,832	-57,276	0,000***
N20	0,812	-57,628	0,000***
N21	0,777	-82,00	0,000***
N22	0,775	-40,243	0,000***
N23	0,796	-57,628	0,000***
N24	0,835	57,628	0,000***
N25	0,724	-24,466	0,000***
N26	0,671	-22,658	0,000***
N27	0,641	-23,700	0,000***
N28	0,587	-21,527	0,000***
N29	0,558	-17,891	0,000***
N30	0,765	-46,377	0,000***

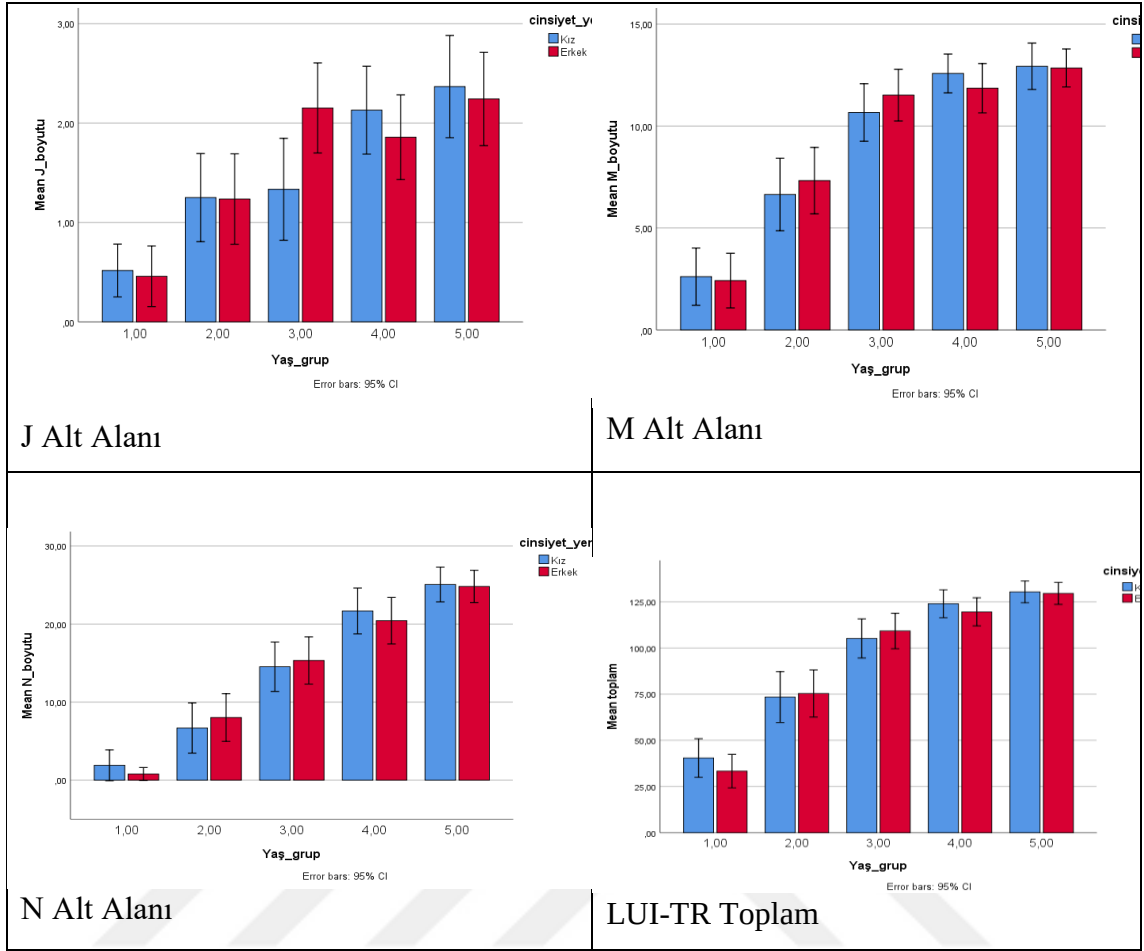
n= 309, ** n₁= n₂ =83,

*** p <0,05 için anlamlı değerler.

4.4. Yaşa ve Cinsiyete göre LUI-TR Puanlarının Karşılaştırma Bulguları

Bu bölümde LUI-TR alt alan puanları ile yaş ve cinsiyete göre yapılan karşılaştırmaların bulgularına yer verilmiştir. Tipik gelişim gösteren çocukların envanter skorlarında cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testiyle incelenmiştir. Şekil 4.4'te cinsiyet ve yaşa göre LUI-TR alt alan ve toplam puanları grafik şeklinde yer almaktadır. Cinsiyete göre envanter skorlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her bir alt alana ait bulgular Tablo 4.33, Tablo 4.34 Tablo 4.35 ve 4.36, Tablo 4.37'de detaylı olarak sunulmuştur.





Şekil 4.4. Yaşa ve cinsiyete göre LUI-TR alt alan ve toplam puan grafikleri

18-23 aylık tipik gelişim gösteren çocuklar için envanterden alınan puanların cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). (Tablo 4.33)

Tablo 4.33. 18-23 aylık çocuklar için cinsiyete göre LUI-TR alt alan puan ortalamaları

	Kız Medyan	Min	Mak	Erkek Medyan	Min	Mak	Mann Whitney U test değeri	p değeri
A	11,00	0,00	11,00	11,00	5,00	11,00	-0,01	0,98
B	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	-0,26	0,79
C	14,00	3,00	18,00	12,00	0,00	18,00	-1,00	0,31
D	3,00	0,00	4,00	3,00	0,00	4,00	-0,10	0,91
F	2,00	0,00	5,00	2,00	0,00	4,00	-1,70	0,08
G	1,00	0,00	9,00	1,50	0,00	8,00	-0,39	0,69
H	5,00	0,00	35,00	2,50	0,00	26,00	-1,07	0,28
I	3,00	0,00	13,00	2,00	0,00	11,00	-0,14	0,88
J	0,00	0,00	2,00	0,00	0,00	2,00	-0,35	0,72
K	4,00	0,00	9,00	3,00	0,00	6,00	-1,03	0,30
M	1,00	0,00	15,00	1,00	0,00	11,00	-0,15	0,88
N	0,00	0,00	29,00	0,00	0,00	7,00	-0,79	0,42
Toplam	30,00	9,00	138,00	25,50	1,00	94,00	-0,90	0,36

24-29 aylık tipik gelişim gösteren çocuklar için envanterden alınan puanların cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 4.34).

Tablo 4.34. 24-29 aylık çocuklar için cinsiyete göre LUI-TR alt alan puan ortalamaları

	Kız Medyan	Min	Mak	Erkek Medyan	Min	Mak	Mann Whitney U test değeri	p değeri
A	9,00	2,00	11,00	10,00	0,00	11,00	-1,71	0,08
B	2,00	0,00	2,00	2,00	0,00	2,00	-0,19	0,84
C	18,00	4,00	18,00	17,00	5,00	18,00	-0,70	0,48
D	4,00	1,00	4,00	4,00	1,00	4,00	-0,37	0,71
F	3,50	0,00	5,00	3,00	0,00	5,00	-0,04	0,96
G	5,50	0,00	9,00	6,00	0,00	9,00	-0,91	0,36
H	19,00	0,00	34,00	17,50	0,00	36,00	-0,26	0,78
I	9,00	0,00	14,00	8,50	0,00	14,00	-0,16	0,87
J	1,00	0,00	4,00	1,00	0,00	4,00	-0,17	0,85
K	6,00	0,00	9,00	6,00	1,00	10,00	-0,04	0,96
M	7,00	0,00	15,00	7,50	0,00	15,00	-0,63	0,52
N	4,00	0,00	29,00	5,00	0,00	28,00	-0,92	0,35
Toplam	70,50	8,00	140,00	76,50	12,00	142,00	-0,09	0,92

30-35 aylık tipik gelişim gösteren çocuklar için envanterden alınan puanların cinsiyete göre farklılık göstermediği (J boyutu hariç) tespit edilmiştir ($p>0,05$). J boyutunda kız çocukların ve erkek çocukların puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Buna göre erkeklerin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.35)

Tablo 4.35. 30-35 aylık çocuklar için cinsiyete göre LUI-TR alt alan puan ortalamaları

	Kız Medyan	Min	Mak	Erkek Medyan	Min	Mak	Mann Whitney U test değeri	p değeri
A	9,00	3,00	11,00	7,00	,00	11,00	-1,40	0,15
B	2,00	0,00	2,00	2,00	,00	2,00	-0,56	0,57
C	18,00	11,00	18,00	18,00	13,00	18,00	-0,40	0,68
D	4,00	3,00	4,00	4,00	2,00	4,00	-0,75	0,44
F	5,00	2,00	5,00	5,00	2,00	5,00	-0,39	0,69
G	9,00	0,00	9,00	9,00	2,00	9,00	-0,08	0,93
H	29,50	1,00	36,00	31,00	1,00	36,00	-0,46	0,64
I	12,00	1,00	14,00	12,00	2,00	14,00	-0,81	0,41
J	1,00	0,00	4,00	2,00	0,00	4,00	-2,39	0,01
K	7,50	0,00	10,00	8,00	1,00	10,00	-0,82	0,40
M	11,50	0,00	15,00	12,00	0,00	15,00	-1,16	0,24
N	14,50	0,00	30,00	14,00	0,00	30,00	-0,28	0,77
Toplam	113,50	20,00	143,00	111,00	31,00	141,00	-0,50	0,61

36-41 aylık tipik gelişim gösteren çocuklar için envanterden alınan puanların cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 4.36).

Tablo 4.36. 30-35 aylık çocuklar için cinsiyete göre LUI-TR alt alan puan ortalamaları

	Kız Medyan	Min	Mak	Erkek Medyan	Min	Mak	Mann Whitney U test değeri	p değeri
A	6,00	0,00	11,00	6,00	0,00	11,00	-0,11	0,90
B	2,00	0,00	2,00	2,00	0,00	2,00	-0,25	0,79
C	18,00	17,00	18,00	18,00	12,00	18,00	-0,03	0,96
D	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	-0,69	0,48
F	5,00	1,00	5,00	5,00	2,00	5,00	-0,94	0,34
G	9,00	6,00	9,00	9,00	4,00	9,00	-1,00	0,31
H	35,00	13,00	36,00	33,00	7,00	36,00	-0,98	0,32
I	12,00	5,00	14,00	12,00	3,00	14,00	-0,34	0,72
J	2,00	0,00	4,00	2,00	0,00	4,00	-0,87	0,38
K	9,00	5,00	10,00	9,00	5,00	10,00	-0,40	0,68
M	13,00	7,00	15,00	13,00	0,00	15,00	-0,58	0,56
N	23,00	2,00	30,00	21,00	6,00	30,00	-0,44	0,65
Toplam	133,00	66,00	145,00	126,00	72,00	145,00	-0,63	0,52

42-48 aylık tipik gelişim gösteren çocuklar için envanterden alınan puanların cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 4.37).

Tablo 4.37. 42-48 aylık çocuklar için cinsiyete göre LUI-TR alt alan puan ortalamaları

	Kız Medyan	Min	Mak	Erkek Medyan	Min	Mak	Mann Whitney U test değeri	p değeri
A	6,50	0,00	11,00	7,00	0,00	11,00	-0,63	0,52
B	2,00	0,00	2,00	2,00	0,00	2,00	-1,94	0,05
C	18,00	15,00	18,00	18,00	15,00	18,00	-0,86	0,38
D	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	-0,09	0,92
F	5,00	2,00	5,00	5,00	3,00	5,00	-0,91	0,35
G	9,00	5,00	9,00	9,00	4,00	9,00	-0,15	0,88
H	36,00	16,00	36,00	35,00	8,00	36,00	-1,16	0,24
I	13,00	9,00	14,00	13,00	3,00	14,00	-0,15	0,88
J	3,00	0,00	4,00	2,00	0,00	4,00	-0,45	0,65
K	9,00	3,00	10,00	9,00	4,00	10,00	-0,28	0,77
M	14,00	3,00	15,00	14,00	1,00	15,00	-1,15	0,24
N	28,00	10,00	30,00	27,00	7,00	30,00	-0,50	0,61
Toplam	135,00	83,00	145,00	133,00	51,00	143,00	-0,75	0,44

Envanter skorlarının yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Tablo 4.38’de yaş gruplarına göre alt alanlardan alınan puanların medyan, minimum ve maksimum değerleri verilmiştir. Tablo 4.39’da ise yaş

gruplarına göre alt alan skorlarında ve LUI-TR envanter toplam skorunda fark olduğuna dair bulgular verilmiştir. Yaş arttıķça envanter alt alan ve toplam skorlarında artış olduğu görülmektedir. Tablo 39'daki sonuçlar incelendiğinde, tüm alt alanlar ve envanter toplam skorları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.



YAŞ	18-23			24-29			30-35			36-41			42-48		
	Med	Min	Mak	Med	Min	Mak	Med	Min	Mak	Med	Min	Mak	Med	Min	Mak
A	11,00	0,00	11,00	10,00	0,00	11,00	9,00	0,00	11,00	6,00	0,00	11,00	7,00	0,00	11,00
B	2,00	1,00	2,00	2,00	0,00	2,00	2,00	0,00	2,00	2,00	0,00	2,00	2,00	0,00	2,00
C	13,00	0,00	18,00	18,00	4,00	18,00	18,00	11,00	18,00	18,00	12,00	18,00	18,00	15,00	18,00
D	3,00	0,00	4,00	4,00	1,00	4,00	4,00	2,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00
F	2,00	0,00	5,00	3,00	0,00	5,00	5,00	2,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	2,00	5,00
G	1,00	0,00	9,00	6,00	0,00	9,00	9,00	0,00	9,00	9,00	4,00	9,00	9,00	4,00	9,00
H	3,00	0,00	35,00	18,50	0,00	36,00	30,00	1,00	36,00	34,00	7,00	36,00	36,00	8,00	36,00
I	3,00	0,00	13,00	9,00	0,00	14,00	12,00	1,00	14,00	12,00	3,00	14,00	13,00	3,00	14,00
J	0,00	0,00	2,00	1,00	0,00	4,00	2,00	0,00	4,00	2,00	0,00	4,00	3,00	0,00	4,00
K	3,00	0,00	9,00	6,00	0,00	10,00	8,00	0,00	10,00	9,00	5,00	10,00	9,00	3,00	10,00
M	1,00	0,00	15,00	7,00	0,00	15,00	12,00	0,00	15,00	13,00	0,00	15,00	14,00	1,00	15,00
N	0,00	0,00	29,00	4,00	0,00	29,00	14,00	0,00	30,00	23,00	2,00	30,00	27,00	7,00	30,00
Toplam	26,00	1,00	138,00	73,50	8,00	142,00	113,00	20,00	143,00	131,50	66,00	145,00	134,00	51,00	145,00

Tablo 4.38. Yaşlara göre LUI-TR alt alan medyan, minimum ve maksimum değerleri

Tablo 4.39. LUI-TR alt alanlarının yaşa göre karşılaştırma puanları

	A	B	C	D	F	G	H	I	J	K	M	N	Toplam
KW	73,970	8,780	100,091	97,244	136,270	171,495	169,286	134,755	65,545	151,701	143,115	180,695	174,797
p	0,000	0,067	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

A alt alanı için, tipik gelişim gösteren çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırılması Tablo 4.40'ta verilmiştir. Orijinal LUI'de olduğu gibi çocukların yaşları ay olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, 42-48 aylık çocukların, 30-35 aylık olan çocuklardan, 29-24 aylık çocuklardan ve 18-23 aylık çocuklardan; 36-31 aylık çocukların, 24-29 aylık çocuklardan ve 18-23 aylık çocuklardan; 30-35 aylık çocukların, 18-23 aylık çocuklardan ve 24-29 aylık çocukların 18-23 aylık çocuklardan daha düşük puan aldığı belirlenmiştir. Yaş büyüdükçe, sözel dilin artması iletişim için sözcük ve cümlelerin kullanılmaya başlanması; jest ve seslemelerin kullanımının düşmesi beklenmektedir. A alt alanından alınan puanın yaş artmasıyla düşmesi bu beklentiyle paralellik göstermektedir.

Tablo 4.40. A alt alanı yaşa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları

Yaş grubu	Test değeri	p değeri
5-4	9,804	1,000
5-3	45,206	0,040
5-2	73,048	0,000
5-1	121,106	0,000
4-3	35,402	0,226
4-2	63,244	0,000
4-1	111,302	0,000
3-2	27,842	0,775
3-1	75,899	0,000
2-1	48,058	0,032

1:18-23 aylık; 2: 24-29 aylık; 3: 30-35 aylık; 4: 36-41 aylık; 5:42-48 aylık

C alt alanı için, tipik gelişim gösteren çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırılması Tablo 4.41'de verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, 18-23 aylık olan çocukların aldığı puanlar diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur. 24-29 aylık olan çocukların aldığı puanlar diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur.

Tablo 4.41. C alt alanı yaşa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları

Yaş grubu	Test değeri	p değeri
1-2	-49,747	0,002
1-3	-98,220	0,000
1-5	-107,061	0,000
1-4	-111,008	0,000
2-3	-48,473	0,002
2-5	-57,314	0,000
2-4	-61,261	0,000
3-5	-8,841	1,000
3-4	-12,788	1,000
5-4	3,946	1,000

1:18-23 aylık; 2: 24-29 aylık; 3: 30-35 aylık; 4: 36-41 aylık; 5:42+ aylık

D alt alanı için tipik gelişim gösteren çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırılması Tablo 4.42’de verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, 18-23 aylık olan çocukların aldığı puanlar diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur. 24-29 aylık olan çocukların aldığı puanlar kendisinden büyük diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur.

Tablo 4.42. D alt alanı yaşa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları

Yaş grubu	Test değeri	p değeri
1-2	-53,352	0,000
1,3	-91,651	0,000
1-5	-96,461	0,000
1-4	-98,941	0,000
2-3	-38,299	0,011
2-5	-43,109	0,002
2-4	-45,589	0,001
3-5	-4,810	1,000
3-4	-7,209	1,000
5-4	2,480	1,000

1:18-23 aylık; 2: 24-29 aylık; 3: 30-35 aylık; 4: 36-41 aylık; 5:42+ aylık

F alt alanı için, tipik gelişim gösteren çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırılması Tablo 4.43’te verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, 18-23 aylık olan çocukların aldığı puanlar diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur. 24-29 aylık olan çocukların aldığı puanlar kendisinden büyük diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur.

Tablo 4.43. F alt alanı yaşa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları

Yaş grubu	Test değeri	p değeri
1-2	-64,694	0,000
1-3	-119,645	0,000
1-4	-137,282	0,000
1-5	-144,439	0,000
2-3	-54,902	0,001
2-4	-72,588	0,000
2-5	-79,745	0,000
3-4	-17,636	1,000
3-5	-24,794	0,804
4-5	-7,157	1,000

1:18-23 aylık; 2: 24-29 aylık; 3: 30-35 aylık; 4: 36-41 aylık; 5:42+ aylık

G alt alanı için tipik gelişim gösteren çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırılması Tablo 4.44’te verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, 18-23 aylık olan

çocukların aldığı puanlar diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur. 24-29 aylık olan çocukların aldığı puanlar kendisinden büyük diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur.

Tablo 4.44. *G alt alanı yaşa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları*

Yaş grubu	Test değeri	p değeri
1-2	-58,477	0,002
1-3	-129,784	0,000
1-4	-157,603	0,000
1-5	-166,483	0,000
2-3	-71,307	0,000
2-4	-99,126	0,000
2-5	-108,005	0,000
3-4	-27,819	0,590
3-5	-36,698	0,138
4-5	-8,880	1,000

1:18-23 aylık; 2: 24-29 aylık; 3: 30-35 aylık; 4: 36-41 aylık; 5:42+ aylık

H alt alanı için tipik gelişim gösteren çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırılması Tablo 4.45'te verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, 18-23 aylık olan çocukların aldığı puanlar diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha küçük bulunmuştur. 24-29 aylık olan çocukların aldığı puanlar kendisinden büyük diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur. 30-35 aylık çocukların aldığı skorlar da 42-48 aylık çocuklardan daha düşük bulunmuştur.

Tablo 4.45. *H alt alanı yaşa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları*

Yaş grubu	Test değeri	p değeri
1-2	-57,799	0,004
1-3	-119,944	0,000
1-4	-159,345	0,000
1-5	-183-190	0,000
2-3	62,145	0,001
2-4	-101,546	0,000
2-5	-125,391	0,000
3-4	-39,401	0,118
3-5	-63,246	0,001
4-5	-23,845	1,000

1:18-23 aylık; 2: 24-29 aylık; 3: 30-35 aylık; 4: 36-41 aylık; 5:42+ aylık

I alt alanı için tipik gelişim gösteren çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırılması Tablo 4.46'da verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, 18-23 aylık olan çocukların aldığı puanlar diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur. 24-29

aylık olan çocukların aldığı puanlar kendisinden büyük diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur.

Tablo 4.46. *I alt alanı yaşa göre çoklu karşılaştırma sonuçları*

Yaş grubu	Test değeri	p değeri
1-2	-63,168	0,001
1-3	-122,230	0,000
1-4	-144,511	0,000
1-5	-164,810	0,000
2-3	-59,062	0,002
2-4	-81,342	0,000
2-5	-101,641	0,000
3-4	-22,280	1,000
3-5	-42,579	0,070
4-5	-20,299	1,000

1:18-23 aylık; 2: 24-29 aylık; 3: 30-35 aylık; 4: 36-41 aylık; 5:42+ aylık

J alt alanı için tipik gelişim gösteren çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırılması Tablo 4.47’de verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, 18-23 aylık olan çocukların aldığı puanlar diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur. 24-29 aylık olan çocukların aldığı puanlar 36-41 ve 42-48 aylık çocuklardan daha küçük yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur.

Tablo 4.47. *J Alt Alanı Yaşa göre Çoklu Karşılaştırma Sonuçları*

Yaş grubu	Test değeri	p değeri
1-2	-48,821	0,024
1-3	-81,645	0,000
1-4	-98,203	0,000
1-5	-116,302	0,000
2-3	-32,814	0,344
2-4	-49,352	0,013
2-5	-67,481	0,000
3-4	-16,568	1,000
3-5	-34,667	0,249
4-5	-18,099	1,000

1:18-23 aylık; 2: 24-29 aylık; 3: 30-35 aylık; 4: 36-41 aylık; 5:42+ aylık

K alt alanı için tipik gelişim gösteren çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırılması Tablo 4.48’de verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, 18-23 aylık olan çocukların aldığı puanlar diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur. 24-29 aylık olan çocukların aldığı puanlar kendisinden büyük diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur. 30-35 aylık çocukların aldığı puanlar da 42 aylık çocuklardan daha düşük bulunmuştur.

Tablo 4.48. K alt alanı yaşıya göre çoklu karşılaştırma test sonuçları

Yaş grubu	Test değeri	p değeri
1-2	-52,902	0,013
1-3	-119,147	0,000
1-4	-152,042	0,000
1-5	-169,036	0,000
2-3	-66,245	0,000
2-4	-99,141	0,000
2-5	-116,134	0,000
3-4	-32,895	0,349
3-5	-49,889	0,016
4-5	-16,994	1,000

1:18-23 aylık; 2: 24-29 aylık; 3: 30-35 aylık; 4: 36-41 aylık; 5:42+ aylık

M alt alanı için, tipik gelişim gösteren çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırılması Tablo 4.49'da verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, 18-23 aylık olan çocukların aldığı puanlar diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur. 24-29 aylık olan çocukların aldığı puanlar kendisinden büyük diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur.

Tablo 4.49. M alt alanı yaşıya göre çoklu karşılaştırma test sonuçları

Yaş grubu	Test değeri	p değeri
1-2	-59,468	0,003
1-3	-125,276	0,000
1-4	-150,344	0,000
1-5	-165,983	0,000
2-3	-65,809	0,000
2-4	-90,876	0,000
2-5	-106,515	0,000
3-4	-25,067	1,000
3-5	-40,706	0,101
4-5	-15,639	1,000

1:18-23 aylık; 2: 24-29 aylık; 3: 30-35 aylık; 4: 36-41 aylık; 5:42+ aylık

N alt alanı için, tipik gelişim gösteren çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırılması Tablo 4.50'de verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, 18-23 aylık olan çocukların aldığı puanlar diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur. 24-29 aylık olan çocukların aldığı puanlar kendisinden büyük diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur. 30-35 aylık çocukların aldığı puanlar kendisinden büyük diğer çocukların aldığı skarlardan daha düşük bulunmuştur.

Tablo 4.50. *N alt alanı yaşa göre çoklu karşılaştırma test sonuçları*

Yaş grubu	Test değeri	p değeri
1-2	-53,776	0,011
1-3	-112,648	0,000
1-4	-160,750	0,000
1-5	-189,497	0,000
2-3	-58,872	0,002
2-4	-106,974	0,000
2-5	-135,721	0,000
3-4	-48,102	0,021
3-5	-76,849	0,000
4-5	-28,744	0,663

1:18-23 aylık; 2: 24-29 aylık; 3: 30-35 aylık; 4: 36-41 aylık; 5:42+ aylık

LUI-TR toplam puanı için, tipik gelişim gösteren çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırılması Tablo 4.51’de verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, 18-23 aylık olan çocukların aldığı puanlar diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur. 24-29 aylık olan çocukların aldığı puanlar kendisinden büyük diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha düşük bulunmuştur. 30-35 aylık çocukların aldığı puanlar da 42-48 aylık çocuklardan daha düşüktür.

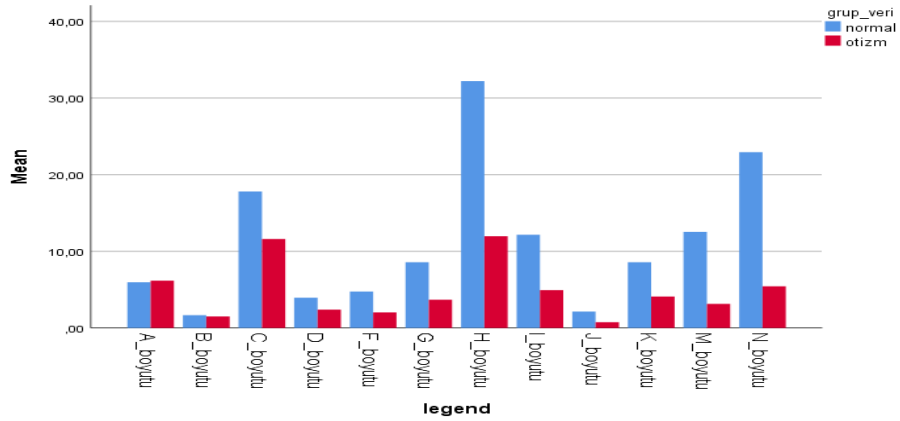
Tablo 4.51. *LUI-TR toplam puanının yaşa göre çoklu karşılaştırma sonuçları*

Yaş grubu	Test değeri	p değeri
1-2	-57,735	0,005
1-3	-120,260	0,00
1-4	-161,886	0,000
1-5	-187,276	0,000
2-3	-62,526	0,001
2-4	-104,152	0,000
2-5	-129,542	0,000
3-4	-41,626	0,082
3-5	-67,016	0,000
4-5	-25,390	1,000

1:18-23 aylık; 2: 24-29 aylık; 3: 30-35 aylık; 4: 36-41 aylık; 5:42+ aylık

4.5. OSB’li Çocuklar ile Tipik Gelişim Gösteren Çocukların LUI-TR Puanlarına Dair Bulgular

Tüm alt alanlarda ve envanterin toplamında tipik gelişim gösteren çocukların ortalama puanlarının OSB’li çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Şekil 4.5 ve Tablo 4.52).



Şekil 4.5. OSB’li ve tipik gelişim gösteren çocukların LUI-TR alt alan ve toplam puan grafiği

Tablo 4.52. OSB’li ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların LUI-TR toplam ve alt alan ortalamaları

	Tipik Gelişim		OSB	
	Ortalama	SS	Ortalama	SS
A boyutu	5,97	3,47	6,16	3,00
B boyutu	1,67	0,72	1,42	0,72
C boyutu	17,81	0,72	11,87	6,08
D boyutu	3,95	0,23	2,43	1,76
F boyutu	4,76	0,66	2,03	2,20
G boyutu	8,57	1,08	3,73	3,63
H boyutu	32,21	5,80	12,60	12,68
I boyutu	12,16	2,19	5,13	4,88
J boyutu	2,14	1,29	0,83	1,49
K boyutu	8,58	1,58	4,11	2,70
M boyutu	12,53	2,98	3,14	4,19
N boyutu	22,93	7,46	5,43	8,36
Toplam	125,64	19,40	50,47	41,58

Envanterin alt alanlarından elde edilen skorların tipik gelişim gösteren çocuklar ve OSB’li çocuklar arasında farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde A alt alanı hariç tüm alt alan skorlarının tipik gelişim gösteren çocuklar ve OSB’li çocuklar arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). A alt alanı dışındaki tüm alt alanlarda tipik gelişim gösteren çocukların skorlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. (Tablo 4.53)

Tablo 4.53. OSB’li ve tipik gelişim gösteren çocukların karşılaştırma test sonuçları

Bölüm	Tipik Gelişim			OSB			Test değeri	p değeri
	Med.	Min.	Mak.	Med.	Min.	Mak.		
A	6,00	0,00	11,00	6,00	0,00	11,00	-0,190	0,850
B	2,00	0,00	2,00	2,00	0,00	2,00	-2,843	0,004
C	18,00	12,00	18,00	14,50	0,00	18,00	-8,253	0,000
D	4,00	3,00	4,00	3,50	0,00	4,00	-6,687	0,000
F	5,00	1,00	5,00	1,00	0,00	5,00	-7,561	0,000
G	9,00	4,00	9,00	2,50	0,00	9,00	-8,112	0,000
H	35,00	7,00	36,00	8,00	0,00	36,00	-7,064	0,000
I	13,00	3,00	14,00	3,50	0,00	14,00	-6,298	0,000
J	2,00	0,00	4,00	0,00	0,00	4,00	-4,443	0,000
K	9,00	3,00	10,00	4,00	0,00	10,00	-6,915	0,000
M	14,00	0,00	15,00	1,00	0,00	14,00	-7,412	0,000
N	25,00	2,00	30,00	2,00	0,00	30,00	-6,836	0,000
Toplam	133,00	51,00	145,0	38,00	0,00	144,00	-7,227	0,000

4.6. LUI-TR Toplam Puanına Dahil Edilmeyen Envanter Maddeleri ve Yanıtları

4.6.1. C alt alanı

C alt alanında yer alan ve envanter puanına dahil edilmeyen “Çocuğunuzun ilk üç sözcüğü neydi? (Hatırlayamıyorsanız boş bırakınız.)” maddesine verilen yanıtların frekanslarına bakıldığında, tipik gelişim gösteren çocuklar için sıklık sırasına göre verilen yanıtlar; baba (%34,6), anne (%30,4), dede (%13,3), mamadır (%2,6). Benzer şekilde OSB tanılı çocuklar da anne (%22), baba (%20), dede (%6,7), mama (%6,7), su (%6,7) sözcüklerini üreterek konuşmaya başlamaktadırlar. Yanıtlar çoklu cevap olarak analiz edilmiştir. OSB’li çocukların “su” sözcüğünü ilk sözcük olarak üretmelerinin sebebinin, ihtiyaçlar doğrultusunda ve motor planlama açısından kolay bir sözcük olmasından ötürü aileler tarafından hedef seçilerek öğretilmesi olabileceği düşünülmektedir.

4.6.2. E alt alanı

E alt alanında yer alan ve envanter puanına dahil edilmeyen “Çocuğunuzun en sevdiği üç oyun nedir?” sorusuna verilen yanıtlar çeşitlilik göstermektedir. Yanıtlar çoklu cevap olarak analiz edilmiştir. Sıkça belirtilen oyunlara baktığımızda, tipik gelişim gösteren çocuklar için, saklambaç (%19,4), arabayla oynamak (%13,2), top oynamak (%9,4), legolarla oynamak (%5,8), bebekle oynamak (%4,2), kovalamaca (%4,2), evcilik oynamak (%3,6) olarak belirtilmiştir. OSB’li çocuklar için belirtilen oyunlara baktığımızda ise; oyunlar çeşitlilik göstermektedir. En çok dikkat çeken farklılık araba

ile oynamak (%13,3) yanıtı olarak sıklıkla verilmiştir fakat oynama şekli tipik gelişim gösteren çocuklardan farklılaşmaktadır. Aileler tarafından ‘arabaları sıralamak, arabaları renklerine göre kategorize etmek, arabaları garaja dizmek’ gibi betimlemeler yapılmıştır. Buna ek olarak sayı oyunları (%6,6), kartlara bakmak (%6,6), fiziksel faaliyetler zıplama, koşma, kaydırdan kayma (6,6), boyama yapmak (%4,4), kitap bakmak (%4,4), hayvanlarla oynamak (%4,4), makasla kesmek (%4,4) şeklinde sıralanmıştır.

Buna ek olarak, E bölümünde “Çocuğunuz, akranlarının ilgilenmediği ve size garip gelen şeylerle ilgilenir mi?” şeklinde bir evet/hayır sorusu ve “Eğer yanıtınız evet ise örnek(ler) verin” şeklinde bağlantılı bir açık uçlu soru yer almaktadır.

Tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri bu soruya %71,8 hayır, %28,2 evet yanıtını işaretlemiştir. Evet yanıtı verenlerin örnekleri incelendiğinde, ebeveynlerin çocukların aşırı merak ettikleri konular hakkında soru sorması (akrabalık ilişkileri, yemek yapmak, ablasının elbiselerini denemek istemesi, elektronik aletleri incelemesi, annenin kitaplarını merak edip karıştırması, uzay anlatan kitaplara ilgisi olması, hastalıklarla ilgili sorular sorması gibi...), ev işlerine yardım etmekte çok istekli olması, kızgınlıklarını çok iyi ifade etmesi, çizgi film izlemek yerine müzik dinlemeyi tercih etmesi, hayvanları beslemeyi sevmesi ve duyarlı olması, görüntülü konuşma yapmak istemesi, İngilizce kelimelere merakı olması, kahve yaptım diyerek herkese içirmeye çalışması, kız olmasına rağmen süper kahramanları sevmesi, erkek olmasına rağmen kız oyuncaklarını sevmesi, kitap okumayı sevmesi, annenin makyaj malzemesi merakı olmamasına rağmen kızının *oje*, *ruj sür* demesi, modayı sevmesi ve kendi kıyafetlerini kendisi seçmesi, annesini yakından izlemesi, parkta gençlerle birlikte olmayı tercih etmesi, bebeklerinin ve annenin saçlarını taraması gibi yanıtları örnek olarak verdikleri görülmektedir.

OSB’li çocukların ebeveynleri bu soruya %37,8 hayır, %42,2 evet yanıtını işaretlemiştir. OSB tanısı olan çocukların ailelerinin bu soruya evet yanıtını vermesi beklenmektedir. Verilen örneklere bakıldığında, afişleri, araba plakalarını ezberlemek, ağaçlara, başka bir insanın uzuvlarına dokunma isteği, anahtar çevirmek, çanta, mendil, makas gibi nesnelere bağımlılık, cisimlerin kendinden çok gölgeleriyle ilgilenmesi, akranlarının oyunlarına dahil olamaması, kart eşleme, alfabe, sayılar, ülkeler, tarih, bayraklar gibi ilgi alanlarının olması, nesneleri ağıza sokması, televizyona aşırı düşkün olması gibi yanıtlar dikkat çekmektedir.

E alt alanında yer alan diğer bir evet/ hayır sorusu da “Çocuğunuz bir şeye aşırı şekilde ilgi gösterir mi?” dir. Bir önceki soruda olduğu gibi yine “Eğer yanıtınız evet ise örnek(ler) verin” şeklinde bağlantılı bir açık uçlu soru da yer almaktadır.

Tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri bu soruya %45,3 hayır, %54,7 evet yanıtını işaretlemiştir. Evet yanıtı verenlerin örnekleri incelendiğinde, çocukların aşırı merak ettikleri konulara (gökyüzü olayları, hava değişimleri ve gökyüzündeki hareketlilik), ev tamir edilirken ustadan öğrendiği ölçmeyi uzun süre evde sürdürmesine, arabalara, müzik aletlerine, müzik, dans etme, barbi bebekler, oyuncak ayıcığı tamir etmeye, çizgi filmler, bisiklet, kitaplarına, Elsa karakterine, evcilik oyunları, temizlik yapmaya, ilk kez oynadığı bir oyuncuğa, küçük çocuklara, mutfak işlerine, o anda ilgisini çeken bir kıyafet /oyuncuğa , oyun hamuru, su, yüzme, sevdiği bir oyununa, telefon, tablet, televizyon, tamir aletleri ve uçaklara, kendi sorumluluklarını (balığa yem verme) kendisi yapmaya ilgi gösterdikleri şeklinde örnekler verilmiştir. Bu verilen örneklerin aslında maddenin aileler tarafından yanlış yorumlanarak evet seçeneği işaretlediklerini düşündürmektedir.

OSB’li çocukların ebeveynleri bu soruya %17,8 hayır, %62,1 evet yanıtını işaretlemiştir. OSB tanısı olan çocukların ailelerinin bu soruya evet yanıtını vermesi beklenmektedir. Verilen örnekler bakıldığında ailelerin anahtarlar, kapı kolları, mendille masa vs. silmek, araba dizmek, araba plaka ve markalarına takıntı boyutunda düşkün olmak, farklı renk taytlara, çikolataya, çizgi film repliklerine, dönen cisimlere, harflere ve sayılara (takıntılı şekilde harf /sayı takip eder etrafta), eşya fırlatma, her yere aynı ritimle vurma, ses çıkarma, kendi avuç içine sığacak şekilde elinde top tutmak, reklamları ezberleyip tekrar etme gibi örnekler verdikleri görülmüştür. Çocuklar için ‘tekrarlayıcı’ hareketleri vardır, bir şarkıyı sevdiyse dikkatini dağıtmazsanız sürekli de söyleyebilir’ gibi söylemler yapılmıştır.

OSB’li çocuklar için ve tipik gelişim gösteren çocuklar için verilen örneklerin birbirlerinden farklılaştığı görülmektedir. E alt alanındaki sorular OSB şüphesini açığa çıkaracak ve detaylı bir değerlendirmeye ihtiyaç olup olmadığına karar verilmesini sağlayacaktır.

4.6.3. L alt alanı

L alt alanında, envanter puanlarına dahile dilmeyen, 5 tane evet/hayır sorusu ve evet işaretlendiği durumda, örnek ya da detay verilmesini isteyen açık uçlu sorular mevcuttur.

“Çocuğunuz tuhaf bulduğunuz bazı şeyler hakkında konuşur mu?” sorusuna tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri %83,1 hayır, %16,8 evet yanıtını işaretlemiştir. Evet yanıtı verenlerin örnekleri şöyle listelenmiştir; ‘Allah, peygamber efendimiz, dedesini yeni kaybettiğinden mezarlık ölüm vs., erkek çocuk olmasına rağmen Barbie bebek istemesi, merak ettiği konulardaki soruları (ay ve yıldızlar konusunda, balıkların burnunun olup olmadığı, arkadaşının neden ağladığı, başkalarıyla ilgili sorular, devler nerde yaşar ne yer, yunuslar okyanusta yüzer mi?, neden ile başlayan tüm sorular gibi), cadılar bayramı, çizgi filmler, hayalet, dinazor, zombiler gibi korkutucu şeylerden bahsetmek, izlediklerini yaşadıklarını detaylarıyla anlatmak, okul hakkında konuşmak, oyuncakları, oyunlar hakkında konuşmak şeklindedir.

OSB’li çocukların ebeveynleri bu soruya %48,9 hayır, %26,7 evet yanıtını işaretlemiştir. Evet yanıtı verenlerin örnekleri, ‘sürekli anahtar ister, araba markaları, bahçedeki yeşil uzun ağaca dokunalım der, çilek kız, çizgi film repliklerini aynı tonda tekrarlar ve güler, meyve sebze isimlerini kesinlikle söyler ve yanındakilere söyler, harfler ve sayılar, kapı kolları ve anahtar, müzik aletleri, organlar’ olarak sıralanabilir.

“Çocuğunuzun hakkında fazlasıyla konuştuğu bir konu var mıdır?” sorusuna tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri %65 hayır, %35 evet yanıtını işaretlemiştir. Evet yanıtı verenlerin örneklerinden bazıları, abisi, yenidoğan kuzeni, okul, arabalar, arkadaşları, atlar, bebekliği, çizgi film karakterleri, denize gitmekle ilgili, en son gittiği tiyatro gösterisiyle ilgili, yaşantılarıyla ilgili, hayvanlar hakkında, kardeşi olursa onunla neler yapacağıyla ilgili, masallarla ilgili, müzik, kitaplar, oyuncaklar, şarkılar, yaşanan olaylarla ilgili konuştuğu şeklindedir.

OSB’li çocukların ebeveynleri bu soruya %48,9 hayır, %26,7 evet yanıtını işaretlemiştir. Soruya evet yanıtının verilmesi sıklıkla beklenmektedir. Ancak, katılımcıların yaklaşık %20’lik kısmı tek sözcüğü tutarlı şekilde kullanmaya başlamadığı için 2. ve 3. Bölümleri yanıtlamadan envanteri doldurmayı 1. Bölümde bitirmiştir. Evet yanıtının yüzdesinin düşük olmasının sebeplerinden birinin bu olabileceği düşünülmektedir. Evet yanıtı verenlerin örnekleri, ‘ablası, anahtar ve peçete, araba markaları, renkleri, plakaları, ülkeler, çilek kız karakteri, harf ve sayılar, hayvanlar, nesnelerin rengi, okul, sokaklardaki ağaçlar’ şeklinde sıralanabilir.

“Çocuğunuz konuşurken duyduğu bir şeyi ne anlama geldiğini bilmeden kelimesi kelimesine tekrarlıyor gibi görünür mü?” sorusuna tipik gelişim gösteren çocukların

ebeveynleri %52,4 hayır, %47,6 evet yanıtını işaretlemiştir. OSB’li çocukların ebeveynleri ise bu soruya %44,4 hayır, %31,1 evet yanıtını işaretlemiştir.

“Çocuğunuz ilginç ya da sıradışı bulduğunuz yeni sözcükler üretir mi? (“salyangoz” için “sallanan böcek” “ateş böceği” için “ışıklı böcek” “şort” için “kısa pantolon” adını uydurması gibi...)” sorusuna tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri %75,4 hayır, %24,6 evet yanıtını işaretlemiştir. Evet işaretleyenlerin verdiği örnekler şu şekildedir: “Abdullah abisine pantolon abi” ,“ateş böceğine yanan böcek” ,“bilgisayara küçük tv” , “ayakkabıya kiliko”, “bala arı vızvız”, “çekirgeye zıplayan böcek”, dayısının ismi uğur olan bir çocuğun “uğur böceğine dayı” demesi , “deniz yıldızına balık yıldızı”, “Hulk’a maymun adam”, “yan yana iki bayrağa ikiz bayrak”, “kazağa uzun tişört”, “şorta kısa pantolon”, “köpek balığına deniz köpeği”, “parfüme mis koku”, “Salıncağa sallanan koltuk”, “süzgece süzdürmece”, “Şehriye çorbasına makarna çorbası”, “tornavidaya çevir çevir”, “videoya görünen şarkı”, “yelpazeye “rüzgar şeysi” şeklindedir.

OSB’li çocukların ebeveynleri bu soruya %53,3 hayır, %22,2 evet yanıtını işaretlemiştir. Ancak evet yanıtı verenler örnek hatırlayamadıklarını belirtmişlerdir.

“Çocuğunuzun hakkında en çok konuştuğu üç şeyi söyler misiniz?” sorusuna verilen yanıtlar ise,tipik gelişim gösteren çocuklar için, ‘kişiler (ablası, abisi, kuzeni, kardeşi, babası, teyzesi, arkadaşları), oyuncakları (araba, top, barbie bebek, balon, bisiklet, legolar,) hayvanlar (balık, balinalar, filler, kediler, köpekler), istekleri (gitmek istediği yerler, okul, park, deniz), yemek, çikolata, ilgi alanları (çizgi filmler, dans etmek, deniz, gezmek, müzik ,doğum günü, kitaplar), günlük yaşadığı olaylar, merak ettiği konular (insanlar neden suç işler) şeklinde sıralanabilir.

OSB’li çocuklar için ise ‘ilgilendiği nesneler (ağaçlar, anahtar, çanta, peçete, bayrak, arabalar, plakalar), çizgi film karakterleri (Benten, Çilek Kız,), sayılar ve harfler, hayvanlar, istekleri (yiyecek) , okul, resim, müzik, şarkı’ şeklinde sıralanabilir.

5. TARTIŞMA

Bu çalışma, LUI'nin Türkçe dili için pragmatik dil becerilerini değerlendirmede kullanılabilecek, güçlü psikometrik özellikler taşıyan bir ölçme aracı olup olmadığını incelemek için yürütülmüştür. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonrası araştırma bulguları, LUI-TR'nin 18-47 ay yaş aralığındaki çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Alanyazına bakıldığında, LUI için, geliştirildiği İngilizce dili dışında, pek çok dile uyarlama çalışmaları sürmektedir (Malay dili, Arapça, Farsça, Norveç Dili, Slovence gibi). Fransızca, İtalyanca, Lehçe ve Portekizce dilleri için ise uyarlama çalışmaları tamamlanmıştır ve LUI bu diller için de erken dönem pragmatik dil becerilerini ölçmede, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak bulunmuştur (Bialecka-Pikul vd., 2019; Brocchi, Osborn ve Perissinoto, 2019; Da Silva Guimarães vd., 2013; Longobardi vd., 2017; Pesco ve O'Neill, 2016).

Dil yapısı ve kültürlerdeki benzerlik ve farklılıklar; dilin sosyal bağlamda kullanımı ve pragmatik dil becerilerinin edinimine bağlı olarak çeşitliliğe yol açmaktadır (Küntay, Nakamura ve Ateş Şen, 2014). Levinson (2006) dillere ve kültürel yapıya göre çeşitlenen iletişim becerilerinin yanı sıra, tüm diller için evrensel olan sıra alma gibi bazı becerilerin varlığından da bahsetmektedir. Diller ve kültürler arası yapılan araştırmalar, pragmatik dil gelişiminin evrensel olup olmadığını ya da dile göre değişip değişmediğini görmek açısından da faydalıdır (Longobardi vd., 2017). Uyarlama çalışmaları bu açılarından önemlidir ve bu çalışmalar yapılırken yalnızca çeviri metin yapılması ölçülmek istenen becerilerin tam olarak ölçülmesine engel olabilir; o nedenle, kültür ve dile göre adaptasyon yapılırken hassas davranılması, belirli aşamaların takip edilmesi önemlidir (Peña, 2007).

LUI için yapılan uyarlama çalışmalarında dillere ve kültürlere göre adaptasyon sırasında orijinal LUI maddelerinde ufak değişiklikler yapılmıştır. Örneğin, Fransızca için yapılan uyarlama çalışmasında N Bölümü'ndeki (Çocuğun kurduğu uzun cümleler ve anlattığı öyküler) maddeler için örnekler eklenmiştir. Buna ek olarak 6 madde çeviri sonrasında İngilizce'deki anlamları ayrı sözcüklerle ifade edilmediği için silinmiştir (Pesco ve O'Neill, 2016). Portekizce uyarlama çalışmasında ise, envanter maddeleri aynen korunmuştur. Uyarlama sürecine yönelik envanterin sadece İngilizce dilinden Portekizceye çevrildiği ve sonra tekrar İngilizceye çevrilerek anlam değişmesi olup olmadığına bakıldığından bahsedilmiştir (Da Silva Guimarães vd., 2013). Benzer şekilde,

İtalyanca için yapılan çalışmada da maddelerin sayısında bir değişiklikten söz edilmezken, kültüre göre sözcüklerin kullanım sıklıkları göz önüne alınarak, bazı örneklerde değişiklikler yapıldığından bahsedilmiştir (Longobardi vd., 2017). Lehçe uyarlama çalışmasında da madde eksiltmesine ihtiyaç duyulmadan yalnızca kullanılan örneklerde ve açıklamalarda değişiklikler yapılarak yürütülmüştür (Bialecka-Pikul vd., 2019). Türkçe uyarlama çalışması kapsamında envanterden 7 madde Türk diline ve kültürüne uygun olmadığı düşünüldüğü için çıkarılarak envanter toplam puanı 161'den 154'e düşürülmüştür. Buna ek olarak kültüre uygun olmadığı düşünülen örnekler uzman ve aile görüşleri alınarak değiştirilmiş ve bunların hepsi gerekçeleriyle yöntem bölümünde anlatılmıştır. Orijinal LUI'de N bölümü (Çocuğun Kurduğu Uzun Cümleler ve Anlattığı Öyküler), yalnızca soru maddelerinden oluşurken, LUI-TR'de de Fransızca dili için olduğu gibi, soru maddeleri için örnekler üretilmiş; bunun maddelerin aileler tarafından anlaşılmasını kolaylaştıracağı düşünülmüştür.

Adaptasyon sürecinden sonra, güvenilirlik hesaplaması için LUI orijinal ve diğer uyarlamalarda olduğu gibi LUI-TR için de Cronbah Alpha değeri hesaplanmıştır. LUI-TR'nin bölümleri için güvenilirlik değerleri 0,88-0,99 arasındayken alt alanların en düşük ve en yüksek değerleri; 0,67-0,98 arasında bulunmuştur. Nuran Bayram (2004), Cronbach Alpha değerinin güvenilirlik için 0,70'in üzerinde olmasının yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu durumda uyarlanan envanterin güvenilirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Orijinal LUI'nin norm çalışmasında güvenilirlik değerinin bölümler için, LUI-TR'de olduğu gibi, en düşük ve en yüksek 0,88-0,99; envanter alt alanları için ise güvenilirlik değerlerinin, en düşük 0,53 ve en yüksek 0,98 olduğu yer almaktadır (O'Neill, 2009). İtalyanca uyarlama çalışmasında, bölümler için güvenilirlik değeri en düşük ve en yüksek 0,87-0,99 iken, alt alanlar için 0,63-0,97 olduğu belirtilmiştir (Longobardi vd., 2017). Portekizce için yapılan pilot çalışmaya bakıldığında güvenilirlik değerlerinin bölümler için en düşük ve en yüksek güvenilirlik değerleri 0,87-0,98 iken, alt alanlar için 0,29-0,96 olarak elde edilmiştir (Da Silva Guimarães vd., 2013). Brezilya Portekizcesine uyarlama için yapılan çalışmada ise, güvenilirlik değerleri bölümler için en düşük ve en yüksek 0,79-0,97 hesaplanmıştır, alt alanlar için ise en düşük ve en yüksek değerler 0,54-0,96'dır (Brocchi vd., 2019). Lehçe uyarlama çalışması boylamsal olarak yürütülmüştür ve 3 ayrı zamanda değerlendirme yapılmıştır. Bu nedenle diğer çalışmalardan farklı olarak, 3 ayrı zaman dilimi (20 ay, 32 ay ve 44 ay) için güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Envanter toplam puanlarının 3 zaman dilimi için de güvenilir olduğu

belirtilmiştir (Bialecka-Pikul vd., 2019), Fransızca'ya uyarlama çalışmasında da LUI norm çalışması ve diğer uyarlama çalışmalarında olduğu gibi güvenilirlik değerleri bölümler için ve alt alanlar için hesaplanmıştır. Bölümler için en düşük ve en yüksek güvenilirlik değerleri 0,85 ve 0,99 iken; alt alanlar için 0,52 ve 0,97'dir (Pesco ve O'Neill, 2016). Bahsedilen çalışmalar için en düşük güvenilirlik değeri B alt alanı (Çocuğunuz size bir şeyi fark ettirmek için jestleri nasıl kullanır?) için hesaplanırken en yüksek güvenilirlik değeri H (Çocuğunuzun nesneler ve olaylar hakkında sorduğu sorular ve yaptığı yorumlar) ve N (Çocuğunuz daha uzun cümleleri ve öyküleri nasıl oluşturur?) alt alanları için hesaplanmıştır. B alt alanında az madde olması düşük güvenilirlik, N ve H alt alanlarındaki madde sayılarının fazla olması ise yüksek güvenilirlik değerleri elde edilmesine sebep olmuş olabilir. Brezilya Portekizcesi ve Türkçe uyarlama çalışmaları için D (Yardımanızı istemek için çocuğunuzun kullandığı ifadeler) bölümünün güvenilirlik değerleri düşük bulunmuştur. Türkçe için %27 Alt- Üst Madde Analizinde D4, D5 ve D6 maddelerinin toplam test puanı ile korelasyonunun düşük olduğu görülmüştür. Bu maddelerde 'çocuğun yardım isteme becerilerini' değerlendirmeye yönelik sorular vardır ve güvenilirlik değerlerinin düşük olmasının, soruların aileler tarafından net anlaşılmaması olabileceği düşünülmektedir; bu sebeple bu soruların tekrar gözden geçirilmesi faydalı olacaktır. Brezilya Portekizcesi için yapılan çalışma için ise D1, D2 ve D4 maddelerinin gözden geçirilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir (Brocchi vd., 2019).

Orijinal LUI ve Fransızca'ya uyarlama çalışmalarında yapı geçerliği için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. LUI-TR için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır ve envanter 3 bölüm olacak şekilde faktör yükleri hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden sonra envanterin yakınsak ve ıraksak geçerliliği için "Ortalama Açıklanan Varyans ve Birleşik Güvenirlik" değerleri hesaplanmıştır. Her 3 bölüm için de C_{min}/df değerinin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu ve yapılan korelasyon analizleri sonrası envantere ilişkin tüm alt boyutların birbiri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Lehçe uyarlama çalışması için de başlangıçta doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır ancak doğrulayıcı faktör analizi sonucunda istenen istatistiksel sonuçlara ulaşamadığı için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır (Bialecka-Pikul vd., 2019). LUI'nin Fransızca, İtalyanca, Portekizce, Lehçe ve Türkçe dilleri için yapılan uyarlama çalışmaları bulgularına göre geçerli ve güvenilir bir araç olması, pragmatik dil becerilerinin evrensel özellik taşımasını desteklemektedir (Levinson, 2006).

Bu çalışmanın yanıt aradığı “LUI-TR’ye verilen ebeveyn yanıtları çocukların cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu için bulgular değerlendirildiğinde, Türkçe için cinsiyet değişkeninde bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Yalnızca, 30-35 aylık çocuklar için J alt alanında kız çocukların erkek çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. J alt alanı çocukların mizah anlayışlarını değerlendirmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Yalnızca bu yaş aralığında ve yalnızca J bölümünde cinsiyete göre bir farklılaşma bulunmasının, örneklem sınırlılığı ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde İtalyanca’ya uyarlama çalışmasında da yalnızca belirli alt alanlarda (G, H, K, M, N) erken yaş aralıklarında (24-29 ve 30-35 aylık) kız çocuklarının puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülürken ilerleyen yaşlarda (42-47 aylık) tam tersi bir durum görülmüştür (Longobardi vd., 2017). Fransızca için yapılan uyarlama çalışmasında ise, 24-36 ay yaş aralığında, kız çocukların puanlarının daha yüksek olduğu fakat büyük yaş gruplarında bu farkın ortadan kalktığı belirtilmiştir (Pesco ve O'Neill, 2016). Lehçe için yürütülen çalışmada ise, erkek çocukların pragmatik dil becerilerinin kızlardan daha sonra geliştiği gözlenmiştir. 20 ve 32 aylarda sözcük kullanımı bölümünde kızlar daha iyi performans sergilerken, 32-44 aylarda da diğer çalışmalardan farklı olarak kız ve erkek çocuklarının performansı arasındaki fark ortadan kaybolmamış ve bu yaşlarda da cümle kullanımında kız çocuklarının pragmatik dil becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür (Bialecka-Pikul vd., 2019). Orijinal LUI’nin norm çalışmasından önce yürütülen çalışmalarda, O’Neill (2007) yalnızca F ve N alt alanlarından alınan puanlarda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulmuştur; ancak LUI’nin standardizasyon çalışmasında tüm alt alanlar için kız ve erkek çocukların LUI puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ve bu yüzden kız ve erkek çocuklar için farklı norm puanları oluşturulmuştur (O’Neill, 2009). Alanyazına bakıldığında da kız çocuklarının dil becerilerinin gelişimiyle ilgili değerlendirmelerde erkek çocuklardan daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir (Bornstein vd., 2004; Bouchard, Trudeau, Sutton, Boudreault ve Deneault, 2009; Eriksson vd., 2012; Marjanovič-Umek ve Fekonja-Peklaj, 2017; Simonsen, Kristoffersen, Bleses, Wehberg ve Jørgensen, 2014). LUI’nin standardizasyon çalışmasında kız ve erkek çocuklar için farklı norm puanları oluşturulmasını gerektirecek şekilde anlamlı farklılık olması, diğer dillerdeki çalışmalarda bu durumun değişiklik göstermesinin sebebinin örneklem büyüklüğü olabileceğini düşündürmektedir. LUI-TR uyarlaması sırasında, OSB tanısı olan 45 kişilik

örneklem için de envanter toplam ve alt alan puanları için cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş; ancak, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu çalışma kapsamında “LUI-TR” ye verilen ebeveyn yanıtları çocukların yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna da yanıt aranmıştır. LUI-TR için yaş gruplarına göre envanter alt alan ve envanter toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında, 24-29 aylık ve 18-23 aylık çocukların puanlarının tüm alt alanlar ve envanter toplam puanı için diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 36-41 aylık ve 30-35 aylık çocuklar ile 42-47 aylık ve 36-41 aylık çocukların envanter alt alan ve envanter toplam puan skorları karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, 5’er aylık aralıklarla oluşturulan her yaş grubunun (18-23, 24-29, 30-35, 36-41, 42-47) LUI-TR toplam puanı ve alt alan puanları incelendiğinde, beklendiği gibi, 2. ve 3. Bölümü oluşturan tüm alt alanlarda ve envanter genelinde toplam puanında artış olduğu görülmüştür. 42-47 aylık çocukların, 36-41 aylık, 30-35 aylık, 24-29 aylık ve 18-23 aylık çocuklardan; 36-41 aylık çocukların, 30-35 aylık, 24-29 aylık ve 18-23 aylık çocuklardan; 30-35 aylık çocukların, 24-29 aylık ve 18-23 aylık çocuklardan ve 24-29 aylık çocukların 18-23 aylık çocuklardan daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Bu durum LUI-TR’nin gelişimsel açıdan pragmatik dil becerilerini değerlendirmede kullanılmasının faydalı olacağının göstermektedir. 36-41 aylık ve 30-35 aylık çocuklar ile 42-47 aylık ve 36-41 aylık çocukların envanter alt alan ve envanter toplam puanlarının karşılaştırmasının istatistiksel olarak anlamlı olmamasının, katılımcı sayısındaki sınırlılıkla ilgili olabileceği düşünülmektedir. LUI-TR uyarlama çalışması için 309 tipik gelişim gösteren çocuk için doldurulan envanter puanları araştırmaya dahil edilmiştir. Fransızca için katılımcı sayısı 242 iken, İtalyanca uyarlama çalışması için 190’dır. LUI-TR’ye benzer şekilde bu çalışmalarda da 30 ay sonrasındaki yaş gruplarında bazı alt alanların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (Longobardi vd., 2017; Pesco ve O’Neill, 2016). Fransızca uyarlama çalışmasında, C-G arasındaki alt alanlarda değerlendirilen becerilerin 18-36 ay aralığında gelişmesinin beklendiği 36 aydan sonraki yaş gruplarında tavan puan etkisinin görüldüğünden, İtalyanca için de 30 aydan sonra bazı bölümlerde tavan puan etkisinden bahsedilmektedir. Her iki uyarlama çalışması için de yine envanter ve alt alan puanlarının ortalamalarında artış görülmektedir. LUI’nin standardizasyon çalışması ise, 3563 katılımcı ile yapılmıştır

(O'Neill, 2009). Katılımcı sayısındaki bu farkın, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamasının sebebi olduğu düşünülmektedir.

Beşer aylık yaş aralıklarında envanter puanlarının yaşla birlikte artması, dil ve kültürden bağımsız olarak, erken dönemde çocukların pragmatik dil becerilerinin çok hızlı geliştiğinin de göstergesidir. Benzer yaş gruplarıyla çalışılan LUI orijinal, İtalyanca uyarlama, Fransızca uyarlama çalışmalarında da LUI puanları ve yaş aralıkları arasında benzer bir ilişki gözlenmiştir (Longobardi vd., 2017; O'Neill, 2007; Pesco ve O'Neill, 2016). Özellikle, çocukların daha uzun cümle yapılarını değerlendiren alt alanlarda, 18-23 ay ve 24-29 aylık çocukların aldıkları puanlar 30 ay sonrasındaki yaş gruplarından daha düşüktür. Çocukların nesneler, kendileri ve başka insanlar hakkında yorum yapma soru sormaları, dili sosyal bağlama uygun şekilde iletişimsel amaçlarla kullanmalarını gerektirmektedir. Bu çalışmada karşılıklı bilgi alışverişi gerektiren bu sohbetler, 30 ay sonrası yaş gruplarında daha sıklıkla gözlenmeye başlamaktadır. 18-23 aylık çocukların bu bölümlerden aldıkları puanlar en azken, 5 aylık yaş gruplarında yaşıyla büyümesiyle puanlarda da artış olmaktadır. Bunun bir sebebi, bu dönemde çocukların sosyo-bilişsel gelişimlerinin aşamalı olarak tamamlanması ve zihin kuramı becerilerinin gelişimiyle de açıklanabilir. 2 yaşa kadar çocuklar karşısındaki kişilerin niyetlerini, karşısındakinin niyetlerinin kendisinininkinden farklı olabileceğini ve onların mevcut durumla uyuşmayan niyetleri olabileceğini anlarlar. Bu dönem için bahsedilen niyetler daha somut amaçları kapsamaktadır. 3-4 yaş döneminde ise çocuklar diğer insanları düşünce ve inançlar anlamında anlamaya başlar; buna ek olarak, başkalarının düşünce ve inançlarının kendisinininkinden farklı olabileceğini ve karşısındakinin düşünce ve inanışlarının durumla uyuşmayabileceğini anlarlar (Owens, 2016; Tomasello, 1995). Bu farkındalık sonrasında kendi düşünceleri hakkında bilgi vermeleri ya da karşısındaki kişinin fikirlerini duymak için ona sorular yönelmesi gelişmesi beklenen pragmatik dil becerilerindendir. LUI-TR için bakıldığında da 30 ay sonrasındaki dönemlerde çocukların; kendileri ve başkaları hakkında yorum yapma ve soru sormalarını içeren alt alanlardaki puanlarında artış olduğu görülmektedir.

Türkçe dili için yapılan araştırmalara bakıldığında, 15-20 aylık dönemden sonra olumsuzluk eki, şahıs ekleri ve soru ekleri de kullanılmaya başlandığından (Ketrez ve Aksu-Koç, 2003), geniş zaman eki -er, ve mişli geçmiş zaman eklerini de diğer zaman eklerini izlediği ve 2-3 yaş arasında kazanıldığından bahsedilmektedir (Topbaş, 2011). Buna ek olarak, 2.5- 3 yaşlarında çocuklar neden- sonuç bildiren yapıları “onun için”

“ondan” ya da “çünkü” olarak kullanılmaya başlanmaktadır (Aksu-Koç, 2010). Üç yaşından sonra çocuklar bağlaç kullanmaya ve cümlelerini uzatmaya başlarlar. İlk kullanımı görünen bağlaçlar “işte” ve “de” bağlacıdır. “Sonra” ve “ondan sonra” bağlaçları da 3 yaş civarında sıklıkla rastlanan bağlaçlardır (Aksu-Koç, 2010). “Ve” bağlacının iki cümleyi bağlamak için kullanımı çok sık değildir. “Ama, fakat” bağlaçları ise 3 yaş civarında kullanımına sık rastlananlardır. 3.5 yaş civarında ise, “çünkü” ve “ve” bağlaçlarının yanı sıra, “ya da” ve “ama” bağlaçlarına sıklıkla rastlanmaktadır (Topbaş vd., 2012). Bu araştırmanın bulguları da bu eklerin ve bağlaçların kazanım yaşları için paralellik göstermektedir.

Pragmatik dil gelişiminin erken dönemde değerlendirilmesi ilerleyen dönemde çocukların dil becerilerinde oluşabilecek aksaklıkların öngörülmesi için önemlidir. Özellikle son dönemde yapılan çalışmalar erken dönemde çocukların jest üretimlerinin dil gelişimine katkı sağladığına ve dil becerilerini yordadığına dair bulgular vermektedir (Iverson ve Goldin-Meadow, 2005; Özçalışkan, Adamson ve Dimitrova, 2016; Özçalışkan ve Goldin-Meadow, 2005). Özçalışkan ve Goldin-Meadow (2005) çalışmalarında, tek sözcük dönemindeki çocukların kompleks anlamları aktarmak için jestle eşlik eden bir sözcük kullandıklarından bahsetmişlerdir. Örnek olarak; “ver” sözcüğünü üretirken bunun yanında istediği nesnenin (arabanın) ismini söylemek yerine; onu işaret etmesi çocuğun bir süre sonra iki sözcüklü yapılar kullanmaya başlayacağına dair bilgi sağlamaktadır. Dil becerilerindeki artışla birlikte jest kullanımlarında azalma olmaktadır (Capirci ve Volterra, 2008; Longobardi, Rossi-Arnaud ve Spataro, 2012; Longobardi vd., 2011). LUI orijinal ile yapılan çalışma ve LUI- TR ile yapılan bu çalışmada da, erken dönem jestlerinin yerini sözel ifadelerin almaya başlaması nedeniyle envanterin jest kullanımını değerlendiren 1. bölümünden alınan puan ile sözcük ve uzun cümlelerini değerlendiren 2. ve 3. Bölümlerden alınan puanlar arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Benzer sonuç İtalyanca, Lehçe, Fransızca uyarlama çalışmaları sonrasında da bulunmuştur (Bialecka-Pikul vd., 2019; Longobardi vd., 2017; Pesco ve O'Neill, 2016). Bu durum aslında jest ve dil becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkinin kültürlere göre değişmediğini de göstermektedir. Envanterin toplam puanı ve alt alanlar arasındaki ilişki incelendiğinde; yalnızca B alt alanı ile F, H, K alt alanları dışındaki alanlar ve envanter toplam puanı arasında ilişki gözlenmediği, onun dışındaki tüm alt alanların kendi içinde ve envanter toplam puanı ile negatif yönlü ya da pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. B alt alanında yalnızca iki madde olmasının; istatistiksel

olarak anlamlı bir ilişki bulunamamasının sebebi olabileceği düşünülmektedir. B alanı ve diğer alt alanlarla olan ilişkisinin yönü, A alt alanı ve diğer alanlar arasında olduğu gibi, jest kullanımının sözel dilin gelişmesiyle azalması sebebiyle negatiftir; yani, jest kullanımı azalırken sözel dil artmaktadır.

Bu çalışma kapsamında OSB tanısı olan 45 çocuğun ailesi de envantere yanıt vermiştir. 45 OSB tanılı çocuğu olan katılımcıdan toplanan verilerle; tipik gelişim gösteren 36-41 aylık, 66; 42+ aylık 63 çocuk için verilen envanter yanıtları ile karşılaştırma yapılmıştır. OSB tanılı çocukların yaş ortalamasına yakın olması için, tipik gelişim gösteren çocuklar 36 aydan büyük olacak şekilde karşılaştırmaya dahil edilmiştir. Yapılan karşılaştırma sonucunda; A bölümü (jest kullanımı ile ilgili) hariç tüm alt alanlarda tipik gelişim gösteren çocukların puanlarının OSB'li çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. A bölümü için tipik gelişim gösteren çocuklar ile OSB'li çocukların puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tipik gelişim gösteren çocukların jest kullanımlarının dil becerilerinin gelişimiyle azalması, OSB'li çocukların ise jest kullanımı konusunda sınırlılıklarının olması, tipik gelişim gösteren ve OSB'li çocukların A bölümü için aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olmamasını açıklayabilir. Literatürdeki pek çok çalışmada da belirtildiği gibi, OSB'li çocukların ortak dikkat kurma amaçlı jest kullanımları tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha azdır (Kasari vd., 2006; Lawton ve Kasari, 2012; Zwaigenbaum vd., 2015). Buna ek olarak, alanyazında, OSB'li çocukların bir nesneye yönelik dikkat yönelimi için ortak dikkat jestlerinin kullanımında da ileri derecede yetersizliklerinin olmasından (Murray vd., 2008), söz öncesi iletişim açısından ele alındığında OSB tanılı çocukların, gülümseme, işaret etme, bakışma ve kişileri yanıtlama gibi sosyal davranışları sergilemede de tipik gelişim gösteren yaşlıtlarından farklılaşmakta olduklarından bahsedilmektedir (Clifford ve Dissanayake, 2008; Crais vd., 2006). Alanyazındaki çalışmalar, bu araştırmanın OSB'li çocukların jest kullanımlarına dair olan bulgusunu desteklemektedir.

Bu araştırma kapsamında, OSB tanısı olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren 36-41 aylık 66; 42+ aylık 63 çocuk için verilen envanter yanıtları karşılaştırıldığında, A alt alanı dışındaki tüm alt alanlarda tipik gelişim gösteren çocukların skorlarının OSB tanılı çocuklardan daha yüksek olmasının bir diğer sebebi, dokuz OSB tanılı çocuk için sözel dil kullanımının başlamaması, yani, tutarlı olarak kullandıkları tek bir sözcüklerinin olmamasından dolayı envanterin yalnızca 1. Bölümünün doldurulması olduğu düşünülmektedir. Söz öncesi dönemdeki jest kullanımındaki farklılaşmaya ek olarak,

OSB tanılı çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocukların sözcük kullanımları ve daha uzun dil yapılarını kullanımlarında da farklılıklar mevcuttur. (Tager-Flusberg vd., 2005) çalışmasında, OSB tanısı olan çocukların, sosyal etkileşim başlatma, bilgi isteme, karşısındaki kişiyi onaylama ve yorumlama için dili sınırlı olarak kullandıklarından bahsedilmektedir (Tager-Flusberg vd., 2005). Buna ek olarak OSB tanısı olan çocukların zihin kuramı becerilerinden olan ortak dikkat ve rica jestlerinin ediniminde yalnızca gerilik değil, aynı zamanda sapmalar da olduğundan bahsedilmektedir (Camaioni vd., 2003). Töret ve Acarlar (2011) 10 OSB tanılı, 10 down sendromu ve 10 tipik gelişim gösteren 24-60 aylık çocuklarda jest kullanım becerilerini video gözlemi yoluyla incelemiştir. Araştırmanın sonucunda OSB'li çocukların özellikle sosyal etkileşim ve ortak dikkat işlevine göre jestlerin kullanımında, down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla zorlandıkları bulunmuştur. Bülbül, Özdemir ve Töret (2020) 11-72 ay yaş aralığında bulunan OSB'li (6 kız, 24 erkek) çocuklar ve anneleri (n= 30) ile tipik gelişim gösteren (13 kız, 17 erkek) çocuklar ve bu çocukların anneleri (n= 30) ile yaptıkları çalışmada, katılımcıların jest kullanım düzeylerini; sosyal etkileşim, ortak dikkat, davranış düzenleme ve sergilenen tüm jestlerin toplamından elde edilen toplam jest puanı elde edecek şekilde yapılandırılmamış gözlemlerle değerlendirmişlerdir. Araştırma bulguları, OSB'li çocukların tüm jest kategorilerinde daha düşük düzeyde jest sergileyerek tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaştıklarını göstermiştir. Bu bulgular OSB tanılı çocukların ebeveynlerinin LUI-TR için verdikleri yanıtlar incelendiğinde de desteklenmektedir.

LUI-TR'nin 2. Bölümünde envanter toplam puanına dahil edilen C bölümü kullanılan sözcük türlerini kapsamaktadır ve OSB tanılı çocukların tipik gelişim gösteren çocukların puan ortalamalarına en yakın olduğu bölümler bunlardır. Yapılan bir çalışmada OSB tanılı çocukların sözcük dağarcıkları ve gramer yapıları; gecikmiş konuşma sergileyen çocukların sözcük dağarcıkları ve gramer yapıları ile karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, OSB tanılı çocukların sözcük sayılarının, gecikmiş konuşması olan çocuklarınkinden farklı olmadığı ve sık kullanılan sözcük kategorilerinin de benzer olduğu sonucuna varılmıştır (Weismer vd., 2011). OSB tanılı çocukların LUI-TR'nin sözcük türlerini değerlendiren C bölümünden aldıkları puanların tipik gelişim gösteren çocukların puanlarına yakın olması da bu çalışmanın bulgusuyla paraleldir. İkinci Bölüm'ün içinde yer alan D alt alanı da çocukların yardım istemek için kullandıkları ifadeleri değerlendirmeye yöneliktir. Ortalama puanlara bakıldığında, OSB

tanılı çocukların puan ortalamasının tipik gelişim gösteren çocuklarinkine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu bölümde, yardım istemenin yalnızca nesne ismi söyleyerek ya da tek eylem söyleyerek yapıldığı maddelere yer verilmiştir. C bölümünde olduğu gibi sözcük dağarcığı iyi olan bir OSB tanılı çocuğun ailesinin bu maddelere evet demesi beklendik bir durumdur ve bu bölümde OSB tanılı çocukların ortalama puanlarının tipik gelişim gösterenlerin puanlarına yakın olmasını sağladığı düşünülmektedir.

Üçüncü bölüme geçildiğinde, çocukların daha uzun ve kompleks cümle becerileri, sohbet etme, soru sorma, yorumlama, mizah kullanımı, öyküleme becerilerini ölçmeye yönelik maddeler dahil edildiği için OSB tanılı çocukların ortalama puanlarının tipik gelişim gösterenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bölümdeki alt alanlarda, çocukların sordukları sorular, nesneler ve olaylar hakkında yaptıkları yorumlar, kendisi ya da başka insanlar hakkında sorduğu sorular ve yorumları, etkinlikler sırasında dil kullanımı becerileri yer almaktadır. Aslında bu alanlar göz önünde bulundurulduğunda, OSB tanısı olan çocukların puanlarının düşük olması şaşırtıcı değildir.

Üçüncü bölümün ilk alt alanı çocukların dikkat çekmek amaçlı dili kullanımını değerlendirmektedir. OSB’li çocukların başkalarının dikkatini kendilerine ya da nesnelere yöneltmekte ve ilgilendikleri şeyi karşısındakilere göstermekle ilgili sorun yaşadıkları bilinmektedir (Wetherby ve Prutting, 1984). Bu alt alandan itibaren OSB tanısı olan çocukların aldıkları ortalama puanlarla tipik gelişim gösteren çocukların ortalama puanları arasındaki farkın artması yaşadıkları sorunun varlığını desteklemektedir.

OSB tanılı çocuklar kendileri ile ilgili ya da çevrelerindeki nesnelerle ilgili yorum yapmada ya da soru sormada zorlanmazken, diğer insanlar söz konusu olduğunda onlarla ilgili soru sorma, yorumda bulunmada zorlanmaktadırlar (Kim vd., 2014). Bunun sebebinin karşısındaki kişilerin zihin süreçlerini anlamada ve buna uygun şekilde iletişimi yönlendirmede yaşadıkları zorluk olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, envanterde yer alan ‘bilmek’, ‘düşünmek’ gibi zihinsel içerikli sözcüklerin kullanımını değerlendiren maddelere verilen yanıtlar da OSB tanılı çocukların aileleri tarafından sıklıkla ‘hayır’ olmuştur. Tager-Flusberg (1992) çalışmasında 3-7 yaş aralığındaki OSB tanılı ve Down sendromlu olup ortalama sözce uzunluğuna göre eşlenen çocukların dil gelişimleri boylamsal olarak incelenmiştir. Çalışma sırasında çocuklardan doğal dil örneği alınmış ve özellikle zihinsel içerikli terimlerin kullanımı incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, OSB olan çocukların özellikle ‘bilmek’, ‘düşünmek’, ‘hatırlamak’ ve ‘-miş gibi yapmak’

gibi bilişsel süreçlerle ilişkili ifadeleri kullanmakta sınırlılıkları olduğundan bahsedilmiştir.

OSB tanısı olan çocukların dil becerileri değerlendirildiğinde sözcük dağarcıklarının görece güçlü oldukları alanlardan biri olduğu ancak zihinsel durum belirten sözcüklerin ediniminde sınırlılıklar yaşadıkları düşünülmektedir (Tager-Flusberg vd., 2005). Aksu (2019) doktora tez çalışması sırasında, 3-6 yaş aralığındaki 97 OSB tanılı çocuğun sözcük dağarcıkları gelişimlerini 1 yıl süreyle 3'er kez değerlendirmiştir ve bu sürede çocukların ilerleme gösterdiklerini belirtmiştir. Bu gelişimin hangi kategorilerde olduğunu ortaya çıkarmak için kategoriler arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sözcük kategorileri arasındaki değişimlerin heterojen bir yapıda olduğu dikkat çekmiştir. LUI-TR'nin N bölümünde yer alan hikâye anlatımı ile ilgili bölümlere verilen ebeveyn yanıtlarına bakıldığında ise, OSB tanılı çocukların anlatım konusunda, 'bu yüzden' '-dığı için' gibi neden sonuç bildiren ve 'önce', 'sonra' gibi bağlaçların kullanımında; tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha çok zorladıklarını göstermiştir. Bu sonuç; 28 yüksek işlevli otizm tanısı olan ve 22 tipik gelişim gösteren çocukla yapılan bir çalışma ile paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada OSB tanılı çocukların da anlatı söylemlerinde daha çok zorlandıkları, özellikle neden sonuç ilişkisi kurmada güçlük yaşadıkları görülmüştür (Losh ve Capps, 2003).

Alanyazında OSB tanılı çocukların dil becerilerini ve dilin bileşenlerini edinimine dair yapılan çalışmalarda, tüm alanların etkilendiği fakat en tutarlı ve istikrarlı şekilde bozulmalar görülen alanın dilin kullanımı yani pragmatik olduğundan bahsedilmiştir (Tager-Flusberg vd., 2005). Roberts, Rice ve Tager-Flusberg (2004) 5-15 yaş aralığındaki 62 OSB tanısı olan çocuğun geniş zaman ve geçmiş zaman ek kullanımlarının çocukların dil düzeylerine göre farklı özellikler gösterip göstermediklerini araştırmışlar ve dil becerileri düşük olan grubun da, dil becerileri normal aralıkta olan grubun da ek kullanım hataları yaptıklarını belirlemişlerdir ve bu durumun sohbet bağlamını anlayamamalarından kaynaklanabileceğini, dolayısı ile yaşadıkları morfolojik sorunların dilin kullanım bilgisinden kaynaklanıyor olabileceğini öne sürmüşlerdir. LUI-TR'nin N bölümünde yer alan '-bilmek', '-meli', '-ecek', '-dığı zaman' gibi eklerin kullanımına; OSB tanılı çocuklar için "hayır" yanıtının sıklıkla verilmesinin de aslında OSB'li çocukların dildeki morfolojik eksikliklerinden değil bu eklerin kullanılmasını gerektiren bağlamlarda dil kullanımıyla ilgili sorun yaşamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna ek olarak yanıtların aile tarafından

verilmesi de morfolojik açıdan değerlendirmelerde eksikliklere sebebiyet verebileceği düşünülmektedir.

Pragmatik dil becerileri ele alındığında, mizah kullanımı, kinayeyi anlama, şaka yapma becerileri de değerlendirilmelidir. Mizah, sosyal ilişki kurma ve sürdürmede önemli bir role sahiptir, hatta sosyal yapıştırıcı olduğu söylenebilir (Samson, 2013). Envanterin J alt alanı çocukların mizah anlayışlarını değerlendirmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır ve OSB tanısı olan çocuklar için ortalama puanı sıfır olan tek alt alandır. Alanyazında, tipik gelişim gösteren çocuklarda mizah anlayışının 18 aydan itibaren bazı durumlarda ortaya çıkmaya başlaması ancak 2 yaş civarında belirginleşmesinden bahsedilmektedir. Aslında, mizah anlayışının gelişmeye başlaması çocuğun diğer insanların beklenti ve inançlarını anlamaya başlamasıyla paralel ilerlemektedir (O'Neill vd., 2009). Reddy, Williams ve Vaughan (2002), OSB tanısı olan 19 ve sözel olmayan zekâ puanları eşlenmiş 16 down sendromu olan okul öncesi dönemdeki çocukla yürüttükleri çalışmada, OSB'li çocukların sıklıkla diğerleriyle paylaşmadıkları etkileşim içermeyen gülmeleri olduğu ve diğer insanların gülücüklerine cevap olarak daha az sıklıkla güldüklerinden bahsetmişlerdir. Bu çalışmada da çocukların mizah anlayışını değerlendiren bölümde OSB tanılı çocukların ebeveynleri sıklıkla 'hayır' yanıtını vermişlerdir ve bu alt alan puanları OSB'li çocuklar için oldukça düşük olmuştur. DSM-V'te sosyal pragmatik iletişim bozukluğu olan çocukların tanı kriterleri arasında, çıkarım yapma, mecaz anlam ya da anlamı açık olmayan ifadeleri (metafor, atasözü, duruma göre değişen çok anlamlılık, mizah, gibi) anlamlandırmada zorluk yaşanması yer almaktadır. Dil bozukluğu olan çocuklarda da bazen dil becerilerindeki yetersizlikten dolayı mizah anlamada zorluklar yaşayabilmektedir. Sosyal pragmatik iletişim bozukluğu tanısı için, çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesi, sınırlı ve tekrarlayıcı hareketlerinin olmaması gerekmektedir (Simms ve Jin, 2015; Swineford, Thurm, Baird, Wetherby ve Swedo, 2014). Ailelerin envanteri doldururken bu ince ayırt edici tanı farkları konusunda bilgilendirilmesi, değerlendirmelerinin daha doğru olması için faydalı olabilir.

Envanterin puanlamasına dahil edilmeyen, çocuklarda OSB şüphesi uyandıran özellikler olup olmadığını belirlemek ve OSB'ye yönelik daha detaylı bir değerlendirme almaları konusunda aileyi yönlendirmek için hazırlanmış olan E ve L bölümleri için verilen yanıtlar incelendiğinde ise, E alt alanında yer alan ve envanter puanına dahil edilmeyen "Çocuğunuzun en sevdiği üç oyun nedir?" sorusuna verilen yanıtlar çeşitlilik göstermektedir. Tipik gelişim gösteren çocukların keyif aldıkları oyunlar; saklambaç

oynamak, topla ya da bebekle oynamak, evcilik oynamak gibi başka insanları da dahil etmeye müsait türden iken, OSB tanılı çocukların daha az sosyalleşme gerektiren, sembolik olmayan oyunları tercih ettikleri görülmüştür. Bunlardan bazıları sayı oyunları, kartlara bakma, fiziksel faaliyetler (zıplama, koşma, kaydıraktan kayma gibi), boyama yapma, makasla kesme, arabalarla oynama sayılabilir. Bu oyunlardan en sık tercih edilen “arabalarla oynama” olmuştur; ancak OSB’li çocukların arabalarla işlevine göre oynamak yerine onları sıralamak, kategorize etmek, renklerine göre dizmek gibi kullandıklarından bahsedilmiştir. Ozonoff vd. (2008), 12 aylık 66 çocuğu (9 tanesi ilerleyen süreçte otizm tanısı almıştır) dahil ederek yaptıkları çalışmalarında, nesnelerin tipik ve atipik kullanımlarını incelemişlerdir. Bu çalışmada, nesne kullanımının gruplar arası farklılaşan kullanımına ve 36 ay civarındaki sosyal iletişimsel beceriler ve bilişsel becerilerle olan ilişkisine bakılmıştır. Sonuç olarak, araştırmacılar otizmlili çocukların atipik nesne kullanımlarının olduğundan, 12 aylık dönemdeki nesne kullanımı ve tekrarlayıcı hareketlerin otizme dair bilgi verdiğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca, alanyazında OSB tanılı çocukların sosyalleşmek yerine nesnelerle ya da nesnelerin nasıl çalıştığıyla daha fazla ilgilendiklerinde de bahsedilmektedir (Anthony vd., 2013; Nowell, Bernardin, Brown ve Kanne, 2020). Bu çalışmadaki OSB’li çocukların sosyalleşmeyi gerektirmeyen oyun tercihleri de alanyazınla örtüşmektedir.

E bölümünde “Çocuğunuz, akranlarının ilgilenmediği ve size garip gelen şeylerle ilgilenir mi?” şeklinde bir evet/hayır sorusu ve “Eğer yanıtınız evet ise örnek(ler) verin” şeklinde bağlantılı bir başka açık uçlu soru yer almaktadır. OSB tanılı çocukların ebeveynlerinin çoğu bu soruyu evet olarak yanıtlarken, tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri çoğunlukla hayır olarak yanıtlamışlardır. OSB tanılı çocuklar için verilen örneklerle bakıldığında, afişleri, araba plakalarını ezberlemek, ağaçlara, başka bir insanın uzuvlarına dokunma isteği, anahtar çevirmek, çanta, mendil, makas gibi nesnelere bağımlılık, cisimlerin kendinden çok gölgeleriyle ilgilenmek, akranlarının oyunlarına dahil olmamak, kart eşleme, alfabe, sayılar, ülkeler, tarih, bayraklar gibi ilgi alanlarının olması, nesneleri ağıza sokması, televizyona aşırı düşkün olması gibi yanıtlar dikkat çekmektedir. Nowell vd. (2020) yürüttükleri çalışmada, 1992 ebeveyninden aldıkları yanıtlarla OSB’li çocukların ilgilerini sıklığına göre kategorize etmişlerdir. LUI-TR’nin E bölümünde verilen örnekler de bu çalışmada kategorize edilenlerle benzerlik göstermektedir.

E alt alanında yer alan diğer bir evet/ hayır sorusu da “Çocuğun bir şeye aşırı şekilde ilgi gösterip göstermediği” şeklindedir. Bir önceki soruda olduğu gibi yine “Eğer yanıtınız evet ise örnek(ler) verin” şeklinde bağlantılı bir açık uçlu soru da yer almaktadır. Bu sorunun yanıtının OSB’li çocuklar için evet; tipik gelişim gösteren çocuklar için ise hayır olarak yanıtlanması beklenirken, tipik gelişim gösteren çocukların aileleri de ağırlıklı olarak bu soruya ‘evet’ yanıtı vermişlerdir. Tipik gelişim gösteren çocuklar için verilen ebeveyn yanıtları incelendiğinde, aslında çocukların gelişimi sürecinde normal olan ‘aşırı merak ettikleri konular’ (gökyüzü olayları, hava değişimleri ve gökyüzündeki hareketlilik) hakkında konuşmaları ve bunlarla ilgilenmeleri gibi maddenin ölçmeyi amaçlamadığı yanıtlar bulunduğu gözlenmiştir. Bu durum maddenin aileler tarafından yanlış yorumlanarak evet seçeneği işaretlediklerini düşündürmektedir. Tipik gelişim gösteren çocukların gelişimsel süreçlerinde, bazı konulara karşı aşırı merak ve ilgilerinin oluşması aslında beklendiktir (Simms ve Jin, 2015). Aşırı ilgili oldukları konular hakkında sosyal çevresindeki insanlarla karşılıklı sorular sorarak etkileşimli şekilde paylaşımlarda bulunurlar. Fakat OSB tanısı olan çocuklar aşırı ilgi duydukları şeylerle kendileri sosyal etkileşimden uzak şekilde ilgilenirler. Farklı sosyal bağlamlara göre davranış düzenleme, yaşıtlarıyla sembolik oyun oynama ve arkadaş edinmede yaşanan güçlükler ve başka insanlara karşı ilgisizlik, ilişkileri anlama, geliştirme ve sürdürme OSB’li çocukların yaşadıkları güçlüklerdendir (Ökcün Akçamuş, 2015). İlgi alanlarını değerlendirirken sosyal etkileşimi göz önünde bulundurmak, OSB ve tipik gelişimi birbirinden ayırt etmek için faydalı olacaktır. OSB’li çocuklar için verilen örnekler de bunu desteklemektedir. OSB’li çocuklar bazı nesnelere (kapı kolları, dönen cisimler), sayı ve rakamlara, araba plakalarına düşkünlük, tekrarlayıcı hareketler içeren etkinlikler (eşya fırlatma, her yere aynı ritimle vurma, sürekli aynı şarkıyı söyleme) olarak sıralanmıştır. Burada verilen örnekler OSB için DSM-V’ te yer alan ‘stereotipik ve tekrarlayıcı motor hareketler, nesne kullanımı ve egosentrik konuşma’ ile ‘sınırlı ve takıntılı ilgiler’ şeklindeki ayırt edici tanı kriterleri ile paralellik göstermektedir.

L bölümündeki (Çocuğunuzun Konuşmaktan Zevk Aldığı Alanlar/Konular) açık uçlu sorularla çocukların konuşmaktan zevk aldığı konular hakkında ebeveynlerden bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Bu bölümde verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, tipik gelişim gösteren çocuklarla OSB’li çocukların ilgilendikleri konuların farklılaştığı ve ilgilerini gösterme şekillerinin de birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Örneğin; tipik gelişim gösteren çocuklar kişiler hakkında, yaşadıkları günlük olaylar hakkında konuşmayı

severken; OSB tanılı çocuklar ilgilendikleri nesneler (ağaç, anahtar, bayrak, plaka), sayılar, harfler gibi sosyal ilişki içermeyen alanlar hakkında konuşmaktadırlar. L bölümünde sorulan “Çocuğunuz tuhaf şeyler hakkında konuşur mu?, Çocuğunuzun hakkında fazlasıyla konuştuğu bir konu var mıdır?, Çocuğunuz ilginç ya da sıradışı bulduğunuz yeni sözcükler üretir mi?” sorularına OSB’li çocukların aileleri de sıklıkla *hayır* yanıtını vermişlerdir; bunun sebebinin çocukların sınırlı dil üretimi olduğu düşünülmektedir. Bu bölümde sorulan soruların amacı; çocukların, tekrarlayıcı ve sınırlı ilgi alanı varsa bunu belirlemek ve OSB için ileri değerlendirme yönlendirmesi yapmaktır; ancak bu çalışmadaki OSB örnekleminde beklenenin aksine bu soruların yanıtı sıklıkla *hayır* olmuştur.

Çocuğunuz konuşurken duyduğu bir şeyi ne anlama geldiğini bilmeden kelimesi kelimesine tekrarlıyor gibi görünür mü? sorusu aslında çocukların konuşmalarının *ekolali* biçiminde mi yoksa duruma ve bağlama uygun işleviyle kullanılıp kullanılmadığını değerlendirmek için sorulmuştur. Bu soruya, OSB tanısı olan çocukların aileleri ağırlıklı olarak ‘*hayır*’ anlamını bilmeden kelimesi kelimesine tekrarlıyor görünmez yanıtını vermişlerdir; bu bulgu araştırmaların öne sürdüğü OSB tanılı çocukların dil kullanım özellikleri göz önüne alındığında, tipik gelişim gösteren ya da gelişim geriliği olan çocuklara göre sohbet sırasında konuyla alakası olmayan bağlam dışı ifadeleri fazlaca kullandıkları, kendilerinin ya da karşısındaki bireyin sözcelerini tekrar ettikleri (ekolali), kendilerine yönelik doğrudan sorulan soruları yanıtlayamadıkları ya da görmezden geldikleri bilgisiyle paralellik göstermemektedir (Ökcün-Akçamuş, 2016; Roberts vd., 2004). Bunun nedeninin örneklem sayısındaki sınırlılıktan ötürü bireysel farklılıkların fazlaca devreye girmesi olabileceği gibi, araştırmanın katılımcısı olan grubun bireysel farklılıklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

6. SONUÇ

Bu tez çalışması kapsamında 18-47 aylık çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmeye yönelik İngilizce dilinde geliştirilmiş olan LUI'nin Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda LUI-TR'nin belirtilen yaş aralıklarında, pragmatik dil becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. OSB tanısı olan çocuklarla tipik gelişim gösteren çocuklar karşılaştırıldığında, tipik gelişim gösteren çocukların; jest kullanımını değerlendiren A alt alanı dışındaki, tüm alt alanlarda ve envanter toplam puanında OSB tanılı çocuklardan daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Envanterde yer alan açık uçlu bazı sorular OSB şüphesi olan çocukların erken dönemde daha detaylı değerlendirmeye ihtiyacı olup olmadığını belirlemek için de faydalıdır.

6.1. Sınırlılıklar

Tez verilerinin toplanması sırasında COVID-19 virüsünün çıkması veri toplama sürecinin sıklıkla online yürütülmesine sebep olmuştur. Online veri toplama sürecinde, envanter maddelerinin fazlalığı ve teknoloji kullanımı konusunda ailelerin yaşadığı sorunlardan ötürü, çok fazla kayıp veriyle karşılaşmıştır.

Envanter maddelerinin fazla sayıda olması, ailelerin envanteri sonuna kadar doldurması konusunda güçlükler yaşatmıştır.

OSB tanılı çocukların yaşları tipik gelişim gösteren çocukların yaşlarıyla eşlenerek 18-48 ay yaş aralığında yeterli sayıda OSB tanılı çocuğa ulaşılamamıştır.

Örneklem sayısının kısıtlı olması, bazı bulguların bireysel farklılıklardan etkilenmesine sebep olmuştur.

OSB tanılı çocuklar seçilirken dil düzeylerine göre gruplandırılmamıştır. Dil becerilerinin homojen olması, bireysel farklılıkların azaltılması için faydalı olacaktır.

6.2. Öneriler

LUI- TR'nin daha büyük örneklem gruplarıyla standardizasyon çalışmasının yürütülmesi,

Pragmatik dil becerilerini değerlendiren, norm referanslı standardize bir ölçme aracının Türkçe'ye kazandırılması oldukça faydalı olacaktır.

LUI-TR'nin kronolojik olarak eşlenmiş yaş aralığındaki farklı bozukluğu olan (gecikmiş dil ve konuşma, OSB, down sendromu, gibi) çocuklara uygulanarak pragmatik dil becerilerinin gelişimi ile ilgili benzerlik ve farklılıkların ortaya konması açısından yararlı olacaktır.

LUI-TR'nin boylamsal olarak bir grup tipik gelişim gösteren çocuğa uygulanması ve gelişim sürecinde envanterden alınan puanların takip edilmesi, Türkçe için pragmatik dil gelişim basamaklarını net bir şekilde ortaya koymak için faydalı olacaktır.

Cinsiyete göre pragmatik dil becerilerinde farklılaşmanın olup olmadığına boylamsal bir araştırma kapsamında tekrar bakılması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Abbeduto, L. ve Hesketh, L.J. (1997). Pragmatic development in individuals with mental retardation: Learning to use language in social interactions. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3(4), 323-333.
- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973-987.
- Airenti G. (2017). Pragmatic Development. L. Cummings (Ed.), *Research in Clinical Pragmatics* içinde (s. 3-28). Springer, Cham.
- Aksu-Koç, A. (2010). The course of normal language development in Turkish. S. Topbaş ve M. Yavaş (Editörler), *Communication Disorders in Turkish* içinde (s. 65-103). Bristol: Multilingual Matters.
- Aksu-Koç, A., Küntay, A., Acarlar, F., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S. (2011). Türkçe'de Erken Sözcük ve Dilbilgisi Gelişimini Ölçme ve Değerlendirme Çalışması Türkçe İletişim Gelişimi Envanterleri: TİGE-I ve TİGE-II. *TÜBİTAK 107KO58 Projesi sonuç raporu*.
- Aksu, İ. (2019). *3;00 – 5;11 Yaş Diliminde Bulunan Otizm Spekturum Bozukluğu Tanılı Çocukların Sözcük Dağarcığı Gelişimlerinin Bir Yıl Süre ile İzlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Alev, G. (2011). *Pragmatik dil becerileri envanteri'nin Türkçe standardizasyon çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Anthony, L.G., Kenworthy, L., Yerys, B.E., Jankowski, K.F., James, J., Harms, M.B., Martin, A., Wallace, G.L. (2013). Interests in high-functioning autism are more intense, interfering, and idiosyncratic than those in neurotypical development. *Development and psychopathology*, 25(3), 643-52.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington, DC: American psychiatric association.
- Ash, P. ve Guyer, M.J. (1991). Biased reporting by parents undergoing child custody evaluations. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30(5), 835-838.
- Austin, J.L. (1962). *How to do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bakeman, R. ve Adamson, L.B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child development*, 55(4), 1278-1289.

- Baron-Cohen, S. (1999). The evolution of a theory of mind, M.C. Corballis ve S.E.G. Lea (Editörler), *The descent of mind: Psychological perspectives on hominid evolution* içinde (s. 261-277). Oxford: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. ve Lombardo, M. (2013). *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience*. Oxford university press.
- Bartsch, K. ve Wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford university press.
- Bates, E. (1974). Acquisition of pragmatic competence. *Journal of Child Language*, 1(2), 277-281.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E. (1979). Intentions, conventions, and symbols. *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy* içinde (s. 33-68). New York: Academic Press.
- Bates, E. (2014). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L. ve Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21(3), 205-226.
- Bates, E., Thal, D. ve Janowsky, J.S. (1992). Early language development and its neural correlates. *Handbook of Neuropsychology*, 7, 69-69.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Bursa: 4 Nokta Matbaacılık.
- Beard, A. (2018). Speech, language and communication: a public health issue across the lifecourse. *Paediatrics and Child Health*, 28(3), 126-131.
- Bernstein, D.K. ve Tiegerman-Farber, E. (2009). *Language and communication disorders in children*. Boston: Pearson College Division.
- Beuker, K.T., Rommelse, N.N., Donders, R. ve Buitelaar, J. K. (2013). Development of early communication skills in the first two years of life. *Infant Behavior and Development*, 36(1), 71-83.
- Bialecka-Pikul, M., Filip, A., Stępień-Nycz, M., Kuś, K. ve O'Neill, D. K. (2019). Ratunku! or Just Tunku! Evidence for the Reliability and Concurrent Validity of the Language Use Inventory–Polish. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(7), 2317-2331.

- Bishop, D., (2013). Children's Communication Checklist (CCC-2). F.R. Volkmar, (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* içinde (s. 614-618). New York: Springer.
- Bloom, L. ve Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Bornstein, M.H., Cote, L.R., Maital, S., Painter, K., Park, S.Y., Pascual, L. (2004). Cross-linguistic analysis of vocabulary in young children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean, and American English. *Child development*, 75(4), 1115-1139.
- Bouchard, C., Trudeau, N., Sutton, A., Boudreault, M.C. ve Deneault, J. (2009). Gender differences in language development in French Canadian children between 8 and 30 months of age. *Applied Psycholinguistics*, 30(4), 685.
- Brady, N.C., Marquis, J., Fleming, K. ve McLean, L. (2004). Prelinguistic predictors of language growth in children with developmental disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 663-77.
- Bretherton, I., Bates, E., Benigni, L., Camaioni, L. ve Volterra, V. (1979). Relationships between cognition, communication, and quality of attachment. E. Bates, L. Benigni, I. Bretherton, L. Camaioni ve V. Volterra (Editörler), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy* içinde (s. 223-269). New York: Academic Press.
- Bretherton, I., McNew, S. ve Beeghly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a "theory of mind". M.E. Lamb ve L.R. Sherrod (Editörler), *Infant social cognition* içinde (s. 333-373). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brocchi, B.S., Osborn, E. ve Perissinoto, J. (2019). Translation of the Parental Inventory "Language Use Inventory" into Brazilian Portuguese. *Communication Disorders, Audiology and Swallowing*, 31(2), e20180129-e20180129.
- Brock, A. ve Rankin, C. (2008). *Communication, language and literacy from birth to five*. London: Sage Publications.
- Bruckner, C.T. ve Yoder, P. (2007). Restricted object use in young children with autism: Definition and construct validity. *Autism*, 11(2), 161-171.
- Bruner, J.S. (1974). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287.

- Bryant, J. (2009). Pragmatic development. E.E. Bavin, (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language* içinde (s. 339-354). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bülbül, I.A., Özdemir, S. ve Töret, G. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların ve Annelerinin Jest Kullanımlarının Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 23-48.
- Camaioni, L., Castelli, M.C., Longobardi, E. ve Volterra, V. (1991). A parent report instrument for early language assessment. *First Language*, 11(33), 345-358.
- Camaioni, L., Perucchini, P., Muratori, F., Parrini, B. ve Cesari, A. (2003). The communicative use of pointing in autism: Developmental profile and factors related to change. *European Psychiatry*, 18(1), 6-12.
- Capirci, O. ve Volterra, V. (2008). Gesture and speech: The emergence and development of a strong and changing partnership. *Gesture*, 8(1), 22-44.
- Capone, N.C. (2007). Tapping toddlers' evolving semantic representation via gesture. *Journal of speech, language, and hearing research*, 50(3), 732-745.
- Carter, J. A., Lees, J. A., Murira, G.M., Gona, J., Neville, B.G. ve Newton, C.R. (2005). Issues in the development of cross-cultural assessments of speech and language for children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(4), 385-401.
- Champagne-Lavau, M. ve Joannette, Y. (2009). Pragmatics, theory of mind and executive functions after a right-hemisphere lesion: Different patterns of deficits. *Journal of neurolinguistics*, 22(5), 413-426.
- Charman, T., Taylor, E., Drew, A., Cockerill, H., Brown, J.A. ve Baird, G. (2005). Outcome at 7 years of children diagnosed with autism at age 2: Predictive validity of assessments conducted at 2 and 3 years of age and pattern of symptom change over time. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 500-513.
- Clark, E.V. (2009). *First language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Clark, E.V. ve Grossman, J.B. (1998). Pragmatic directions and children's word learning. *Journal of Child Language*, 25(1), 1-18.
- Clark, E.V. ve Sengul, C. (1978). Strategies in the acquisition of deixis. *Journal of Child Language*, 5(3), 457-475.

- Clifford, S.M. ve Dissanayake, C. (2008). The early development of joint attention in infants with autistic disorder using home video observations and parental interview. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(5), 791-805.
- Colonnesi, C., Stams, G.J.J., Koster, I. ve Noom, M.J. (2010). The relation between pointing and language development: A meta-analysis. *Developmental Review*, 30(4), 352-366.
- Condouris, K., Meyer, E. ve Tager-Flusberg, H. (2003). The relationship between standardized measures of language and measures of spontaneous speech in children with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 349-358.
- Corkum, V. ve Moore, C. (1995). *Development of joint visual attention in infants*. C. Moore ve P.J. Dunham (Editörler), *Joint attention: Its origins and role in development içinde* (s. 61–83). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Crais, E., Douglas, D. D. ve Campbell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of speech, language, and hearing research* 47(3), 678.
- Crais, E.R., Watson, L.R., Baranek, G.T. ve Reznick, J.S. (2006). Early identification of autism: How early can we go? *Seminars in speech and language*, 27(3), 153-160.
- Da Silva Guimarães, C., Cruz-Santos, A. ve Almeida, L.S. (2013). Adaptation of the parent report Language Use Inventory for 18-to 47-months-old children to European Portuguese: A pilot study. *Audiology-Communication Research*, 18(4), 332-338.
- Dale, P.S. (1980). Is early pragmatic development measurable? *Journal of Child Language*, 7(1), 1-12.
- Dewart, H. ve Summers, S. (1995). *The pragmatics profile of everyday communication skills in children*. Windsor: Nfer-Nelson.
- Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of psycholinguistic Research*, 3(4), 343-350.
- Dunn, J. ve Shatz, M. (1989). Becoming a conversationalist despite (or because of) having an older sibling. *Child Development*, 60(2), 399-410.
- Eriksson, M., Marschik, P.B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence

- from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(2), 326-343.
- Feldman, H.M., Dale, P.S., Campbell, T.F., Colborn, D.K., Kurs-Lasky, M., Rockette, H.E. (2005). Concurrent and predictive validity of parent reports of child language at ages 2 and 3 years. *Child Development*, 76(4), 856-868.
- Feldman, H.M. ve Messick, C. (2007). Assessment of language and speech. M.L. Wolraich, D.D. Drotar, P.H. Dworkin ve E.C. Perrin (Editörler), *Developmental-Behavioral Pediatrics: Evidence and Practice* içinde (s. 177-190). Philadelphia: Mosby Elsevier.
- Fenson, L. (2002). *MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D.J., Pethick, S.J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 1-173.
- Filippova, E. ve Astington, J.W. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development*, 79(1), 126-138.
- Gallagher, T.M., (1991). Language and social skills: Implications for assessment and intervention with school-age children, T.M. Gallagher (Ed.) *Pragmatics of language* içinde (s. 11-41). Boston: Springer.
- Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K., Bloom, L., Smith, L.B., Woodward, A.L., Akhtar, N., Hollich, G., Tomasello, M. (2000). *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B. J., Anderson, R.E. ve Tatham, R.L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman Editora.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Iverson, J.M. ve Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16(5), 367-371.
- Jaswal, V.K. ve Malone, L.S. (2007). Turning believers into skeptics: 3-year-olds' sensitivity to cues to speaker credibility. *Journal of Cognition and Development*, 8(3), 263-283.

- Justice, L.M. (2006). *Communication sciences and disorders: An introduction*. Upper Saddle River, NJ : Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Kasari, C., Freeman, S. ve Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620.
- Kasari, C., Sigman, M., Yirmiya, N., & Mundy, P. (1993). Affective development and communication in young children with autism. A.P. Kaiser ve D.B. Gray (Editörler), *Communication and language intervention series, Vol. 2. Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* içinde (s. 201-222). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Keen, D., Meadan, H., Brady, N.C. ve Halle, J.W. (2016). *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum*. The Gate West, Singapur: Springer.
- Keklik, S. (2010). Türkçede 0-6 yaş çocuklarına öğretilmesi gereken en sık kullanılan 1200 kelime. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 1-28.
- Ketrez, N. ve Aksu-Koç, A. (2003). Acquisition of noun and verb categories in Turkish. *Proceedings of the Tenth International Conference in Turkish Linguistics* içinde (s.239-245).
- Kim, S. H., Paul, R., Tager-Flusberg, H. ve Lord, C. (2014). Language and communication in autism. F.R. Volkmar, R.P. Sally, J. Rogers ve K.A. Pelphrey (Editörler), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Fourth Edition* içinde (s. 230-263). Haboken, NJ: John Wiley&Sons.
- Koenig, M.A. ve Harris, P.L. (2005a). Preschoolers mistrust ignorant and inaccurate speakers. *Child Development*, 76(6), 1261-1277.
- Koenig, M.A. ve Harris, P.L. (2005b). The role of social cognition in early trust. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(10), 457-459.
- Kuhn, L.J., Willoughby, M.T., Wilbourn, M.P., Vernon-Feagans, L., Blair, C.B. ve Investigators, F.L.P.K. (2014). Early communicative gestures prospectively predict language development and executive function in early childhood. *Child Development*, 85(5), 1898-1914.
- Küntay, A.C., Nakamura, K. ve Ateş Şen, B. (2014). Crosslinguistic and crosscultural approaches to pragmatic development. D. Matthews (Ed.), *Pragmatic*

- development in first language acquisition* içinde (s. 317-342). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Landa, R.J. (2005). Assessment of social communication skills in preschoolers. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(3), 247-252.
- Law, J. ve Roy, P. (2008). Parental report of infant language skills: A review of the development and application of the Communicative Development Inventories. *Child and Adolescent Mental Health*, 13(4), 198-206.
- Lawton, K. ve Kasari, C. (2012). Brief report: Longitudinal improvements in the quality of joint attention in preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 307-312.
- Levinson, S. (2006). On the Human “Interaction Engine”. N.J. Enfield ve S.C. Levinson (Editörler), *Roots of Human Sociality* içinde (s. 39-69). New York: Berg.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Henning, A., Striano, T. ve Tomasello, M. (2004). Twelve-month-olds point to share attention and interest. *Developmental Science*, 7(3), 297-307.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T. ve Tomasello, M. (2006). 12-and 18-month-olds point to provide information for others. *Journal of Cognition and Development*, 7(2), 173-187.
- Longobardi, E., Lonigro, A., Laghi, F. ve O’Neill, D.K. (2017). Pragmatic language development in 18-to 47-month-old Italian children: A study with the Language Use Inventory. *First Language*, 37(3), 252-266.
- Longobardi, E., Rossi-Arnaud, C. ve Spataro, P. (2012). Individual differences in the prevalence of words and gestures in the second year of life: Developmental trends in Italian children. *Infant Behavior and Development*, 35(4), 847-859.
- Longobardi, E., Rossi-Arnaud, C. ve Spataro, P. (2011). A longitudinal examination of early communicative development: Evidence from a parent-report questionnaire. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(3), 572-592.
- Losh, M. ve Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 239-251.
- Loveland, K.A. ve Landry, S. H. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16(3), 335-349.

- Marjanovič-Umek, L. ve Fekonja-Peklaj, U. (2017). Gender Differences in Children's Language: A Meta-Analysis of Slovenian Studies. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(2), 97-111.
- Maviş, İ., (2011). Çocuklukta Dil Edinim Kuramları, S. Topbaş, (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s. 39-75). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 142-154.
- Moreno, R.E.V. (2005). Idioms, Transparency and Pragmatic Inference. *UCL Working Papers in Linguistics* 17, 389-426.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A. ve Seibert, J. (2003). *A manual for the early social communication scales (ESCS)*. Coral Gables, FL: University of Miami.
- Murray, D.S., Creaghead, N.A., Manning-Courtney, P., Shear, P.K., Bean, J. ve Prendeville, J.A. (2008). The relationship between joint attention and language in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 5-14.
- Nathani, S., Ertmer, D.J. ve Stark, R.E. (2006). Assessing vocal development in infants and toddlers. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 20(5), 351-369.
- Ninio, A. ve Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder: Westview Press.
- Norbury, C.F., Nash, M., Baird, G. ve Bishop, D.V. (2004). Using a parental checklist to identify diagnostic groups in children with communication impairment: a validation of the Children's Communication Checklist-2. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(3), 345-364.
- Nowell, K.P., Bernardin, C.J., Brown, C. ve Kanne, S. (2020). Characterization of Special Interests in Autism Spectrum Disorder: A Brief Review and Pilot Study Using the Special Interests Survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10.1007/s10803-020-04743-6. Çevrimiçi yayın.
- O'Neill, D.K., Main, R.M. ve Ziemski, R.A. (2009). 'I like Barney': Preschoolers' spontaneous conversational initiations with peers. *First Language*, 29(4), 401-425.
- O' Neill, D.K. (2007). The language use inventory for young children: A parent-report measure of pragmatic language development for 18-to 47-month-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(1), 214-228.

- O'Neill, D.K. (2009). *LUI Manual*. Waterloo: Knowledge in Development.
- O'Neill, D.K. (2012). Components of pragmatic ability and children's pragmatic language development. H.J. Schmid (Ed.), *Cognitive pragmatics* içinde (s. 261-291). Berlin: De Gruyter Mouton.
- O'Neill, D.K. (2014). Assessing pragmatic language functioning in young children. D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* içinde (s. 363-386). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- O'Neill, D.K. ve Happe, F.G. (2000). Noticing and commenting on what's new: differences and similarities among 22-month-old typically developing children, children with Down syndrome and children with autism. *Developmental Science*, 3(4), 457-478.
- Owens, R. (2016). *Language development: An introduction*. New York: Pearson.
- Owens, R., Farinella, K. ve Metz, D. (2011). *Introduction to communication disorders: A lifespan evidence-based perspective*. Boston: Pearson Education.
- Ozonoff, S., Macari, S., Young, G. S., Goldring, S., Thompson, M. ve Rogers, S.J. (2008). Atypical object exploration at 12 months of age is associated with autism in a prospective sample. *Autism*, 12(5), 457-472.
- Ozonoff, S. ve Miller, J.N. (1996). An exploration of right-hemisphere contributions to the pragmatic impairments of autism. *Brain and Language*, 52(3), 411-434.
- Ökcün-Akçamuş, M.Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 163-192.
- Ökcün Akçamuş, M.Ç. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenleri ile ilişkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ökcün Akçamuş, M.Ç., Acarlar, İ.F., Alak, G. ve Keçeli Kayısı, B. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Erken Sosyal İletişim ve Etkileşim Ölçeği (ESİE) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1015-1036.
- Özçalışkan, Ş., Adamson, L.B. ve Dimitrova, N. (2016). Early deictic but not other gestures predict later vocabulary in both typical development and autism. *Autism*, 20(6), 754-763.

- Özçalışkan, Ş. ve Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture is at the cutting edge of early language development. *Cognition*, 96(3), B101-B113.
- Paparella, T., Goods, K.S., Freeman, S. ve Kasari, C. (2011). The emergence of nonverbal joint attention and requesting skills in young children with autism. *Journal of Communication Disorders*, 44(6), 569-583.
- Paul, R. (2007). Communication and its development in autism spectrum disorders. F.R. Volkmar (Ed.), *Autism and pervasive developmental disorders* içinde (p. 129–155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Peña, E.D. (2007). Lost in translation: Methodological considerations in cross-cultural research. *Child Development*, 78(4), 1255-1264.
- Perkins, M.R. (2010). Pragmatic impairment. J.S. Damico, N. Müller, M.J. Ball (Editörler), *The Handbook of language and speech disorders* içinde (s. 227-246). Chichester: John Wiley & Sons.
- Pesco, D. ve O'Neill, D. (2016). Assessing Early Language Use by French-Speaking Canadian Children: Introducing the LUI-French. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 40(3) 198-217.
- Pınar, E. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(02), 1-28.
- Plante, E.M. ve Beeson, P.M. (2012). *Communication and communication disorders: a clinical introduction*. Boston: Pearson Higher Ed.
- Prutting, C.A. (1982). Pragmatics as social competence. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47(2), 123-134.
- Qin, J., Leung, D. ve Shao, J. (2002). Estimation with survey data under nonignorable nonresponse or informative sampling. *Journal of the American Statistical Association*, 97(457), 193-200.
- Racine, T.P. ve Carpendale, J.I. (2007). Shared practices, understanding, language and joint attention. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(1), 45-54.
- Reddy, V., Williams, E. ve Vaughan, A. (2002). Sharing humour and laughter in autism and Down's syndrome. *British Journal of Psychology*, 93(2), 219-242.
- Roberts, J.A., Rice, M.L. ve Tager-Flusberg, H. (2004). Tense marking in children with autism. *Applied Psycholinguistics*, 25(3), 429-448.

- Rollins, P.R. ve Snow, C.E. (1998). Shared attention and grammatical development in typical children and children with autism. *Journal of Child Language*, 25(3), 653-673.
- Roth, F.P. ve Worthington, C.K. (2015). *Treatment Resource Manual for Speech Language Pathology*. Nelson Education.
- Rowe, M.L., Özçalışkan, Ş. ve Goldin-Meadow, S. (2008). Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development. *First Language*, 28(2), 182-199.
- Rowland, C. ve Fried-Oken, M. (2010). Communication Matrix: A clinical and research assessment tool targeting children with severe communication disorders. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 3(4), 319-329.
- Samson, A.C. (2013). Humor (lessness) elucidated–Sense of humor in individuals with Autism Spectrum Disorders: Review and Introduction. *Humor*, 26(3), 393-409.
- Searle, J.R. (2006). *Zihin Dil ve Toplum*. (Çev. A. Tural). İstanbul: Literal Yayıncılık.
- Short-Meyerson, K.J. (2010). Preschoolers' establishment of mutual knowledge during scripted interactions. *First Language*, 30(2), 219-236.
- Silverman, F.H. ve Miller, L. (2006). *Introduction to communication sciences and disorders*. Eau Claire: Thinking Publications.
- Simms, M.D. ve Jin, X.M. (2015). Autism, Language Disorder, and Social (Pragmatic) Communication Disorder: DSM-V and Differential Diagnoses. *Pediatrics in Review*, 36(8), 355-362.
- Simon, D., Kriston, L., Loh, A., Spies, C., Scheibler, F., Wills, C. (2010). Confirmatory factor analysis and recommendations for improvement of the Autonomy-Preference-Index (API). *Health Expectations*, 13(3), 234-243.
- Simonsen, H.G., Kristoffersen, K.E., Bleses, D., Wehberg, S. ve Jørgensen, R.N. (2014). The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language*, 34(1), 3-23.
- Slobin, D.I. (1969). Universals of Grammatical Development in Children. *Conference with International Participation on Psychology of Human Learning*, Prague: University of Bressanone.
- Slobin, D.I. (1982). Universal and particular in language acquisition. E. Wanner ve R.L. Gleitman (Ed.), *Language acquisition: The state of the art* içinde (s. 128–70). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sperber, D. ve Wilson, D. (1987). Précis of relevance: Communication and cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 10(4), 697-710.
- Strock, M. (2007). Autism spectrum disorders (pervasive developmental disorders). *National Institute of Mental Health (NIMH)*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495219.pdf> (Erişim tarihi: 11.02.2021).
- Swineford, L.B., Thurm, A., Baird, G., Wetherby, A.M. ve Swedo, S. (2014). Social (pragmatic) communication disorder: a research review of this new DSM-5 diagnostic category. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 6(1), 1-8.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R. ve Lord, C. (2005). Language and communication in autism. F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin ve D. Cohen (Editörler), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior* içinde (s. 335–364). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Tager-Flusberg, H., Rogers, S., Cooper, J., Landa, R., Lord, C., Paul, R. (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(3), 643-652.
- Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children's talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development*, 63(1), 161-172.
- Tezel, D. (2015). *Erken çocuklukta günlük iletişim becerilerinin pragmatik profillerinin değeriendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trakya Üniversitesi.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. C. Moore ve P.J. Dunham (Editörler), *Joint attention: Its origin and role in development* içinde (s. 103–130). New York: Erlbaum.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M. ve Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78(3), 705-722.
- Tomasello, M. ve Farrar, M.J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), 1454-1463.
- Tomasello, M. ve Kruger, A.C. (1992). Joint attention on actions: Acquiring verbs in ostensive and non-ostensive contexts. *Journal of Child Language*, 19(2), 311-333.
- Tomasello, M., Kruger, A. C. ve Ratner, H.H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-511.

- Topbas, S., Cangökcü-Yasar, Ö. ve Ball, M. J. (2012). LARSP for Turkish (TR-LARSP). M.J. Ball, D. Crystal ve P. Fletcher (Editörler), *Assessing Grammar: The Languages of LARSP* içinde (s. 282-306). Bristol: Multilingual Matters.
- Topbaş, S. (2011). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- 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* (109K001). https://www.researchgate.net/publication/269517448_TODIL_ProjesiOZGUL_DIL_B_OZUKLUGU_TURKIYE_PROJESI (Erişim tarihi: 11.02.2021).
- Topbaş, S. ve Maviş, İ. (2006). Edimbilgisi gelişimi. S. Topbaş, (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s. 149-171). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S., Maviş, İ. ve Başal, M. (1997). *Acquisition of bound morphemes: Nominal case morphology in Turkish*. Proceedings of the VIIIth International Conference on Turkish Linguistics.
- Topbaş, S. & Maviş, I. & Başal, M. (1997). Acquisition of bound morphemes: Nominal case morphology in Turkish. K. İmer, K. Ve N.E. Uzun (Ed.), *Proceedings of the VIIIth International Conference on Turkish linguistics* içinde (s. 127-137). Ankara Üniversitesi.
- Topbaş, S., Maviş, İ. ve Erbaş, D. (2003). Intentional communicative behaviours of Turkish-speaking children with normal and delayed language development. *Child: Care, Health and Development*, 29(5), 345-355.
- Töret, G. ve Acarlar, F. (2011). Otizmlili, down sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1461-1478.
- Ünal, Ş. (2014). *İletişim becerileri kontrol listesi-ii'nin (ccc-2) türkçeye uyarlama çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Vihman, M.M. ve Miller, R. (1988). *Words and babble at the threshold of language: Acquisition*. M.D. Smith ve J.L. Locke (Editörler), *Developmental psychology series. The emergent lexicon: The child's development of a linguistic vocabulary* içinde (s. 151–183). New York: Academic Press.
- Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J. ve Bryson, S. (2009). Brief report: Pragmatic language in autism spectrum disorder: Relationships to measures of ability and disability. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(2), 388.

- Volkmar, F.R., Paul, R., Klin, A. ve Cohen, D.J. (2005). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, diagnosis, development, neurobiology, and behavior*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Weismer, S.E., Gernsbacher, M.A., Stronach, S., Karasinski, C., Eernisse, E.R., Venker, C.E. (2011). Lexical and grammatical skills in toddlers on the autism spectrum compared to late talking toddlers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 1065-1075.
- Werner, E., Dawson, G., Munson, J. ve Osterling, J. (2005). Variation in early developmental course in autism and its relation with behavioral outcome at 3–4 years of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(3), 337-350.
- Wetherby, M.A. ve Prizant, B.M. (2001). *Communication and Symbolic Behaviour Scales–Infant/Toddler Checklist*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wetherby, M.A. ve Prutting, C.A. (1984). Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 27(3), 364-377.
- Wetherby, M.A., Watt, N., Morgan, L. ve Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 960-975.
- Wetherby, M.A., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H. ve Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 473-493.
- Wu, Z. ve Gros-Louis, J. (2014). Infants' prelinguistic communicative acts and maternal responses: Relations to linguistic development. *First Language*, 34(1), 72-90.
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M.L., Stone, W.L., Yirmiya, N., Estes, A., Hansen, R.L. (2015). Early identification of autism spectrum disorder: recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136, 10-40.

EK-2: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri (LUI): Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi'nin Türkçe'ye Uyarlaması başlıklı bir araştırma çalışması olup erken çocukluk döneminde pragmatik dil gelişimini değerlendirmeyi sağlayan "Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri (LUI): Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi"nin Türkçe'ye uyarlamayı hedeflemektedir. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü doktora öğrencisi Eda İyigün tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Türkçe diline pragmatik dil becerilerini değerlendiren bir ölçme aracı kazandırmayı amaçlamaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, envanter size uygulanarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi bölümünden Eda İyigün'e yöneltebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih: